



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Bezugsnorm- und Zielorientierung in der Sekundarstufe

verfasst von / submitted by

Vanessa Tikale, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Ass. Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger

DANKSAGUNG

Allen voran gilt mein Dank meinem Betreuer, Ass. Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger, der mir in jeder Phase dieser Arbeit verlässlich zur Seite gestanden ist und ohne dessen tatkräftige Unterstützung diese Arbeit wohl immer noch in ihren Kinderschuhen stecken würde. Ich bin sehr dankbar dafür, dass ich mit einem so enthusiastischen Wissenschaftler zusammenarbeiten und von ihm lernen durfte.

Natürlich möchte ich mich auch bei allen Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften, Schulleitungen und allen Erziehungsberechtigten für ihr Mitwirken bedanken. Des Weiteren möchte ich mich bei Ulli für ihre Mithilfe bei der Organisation sowie ihr aufrichtiges Interesse an dieser Arbeit bedanken.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich hiermit meinen Eltern für ihre immerwährende Fürsorge aussprechen. Durch ihren Rat, immer freie Entscheidungen zu treffen und mich nach meinen eigenen Interessen zu richten, haben sie den Grundstein gelegt, dass ich mich zu einem glücklichen Menschen entwickeln konnte. Ihnen und meinen Großeltern möchte ich daher diese Arbeit widmen, da sie stellvertretend für das Ende einer wunderbaren Studienzeit steht, die sie mir durch ihre Unterstützung ermöglicht haben.

Meine tiefe Dankbarkeit gilt ebenso meinem Freund Georg, der mich in verzweifelten Augenblicken (nicht nur beim Schreiben dieser Arbeit) aufgemuntert, in hungrigen Zeiten bekocht und in lustigen Momenten mit mir gelacht hat – ich freue mich schon auf unsere gemeinsame Zukunft!

Zum Schluss möchte ich noch einen besonderen Dank an Anna, Caroline, Christina, Elisabeth, Florian, Julia, Sophie & Stefan richten – für Freundschaften, für die ich ewig dankbar sein werde.

INHALTSVERZEICHNIS

THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung	11
2 Bezugsnormorientierung	12
2.1 Soziale Bezugsnormorientierung	13
2.2 Individuelle Bezugsnormorientierung	15
3 Zielorientierung	17
3.1 Lernzielorientierung	20
3.2 Leistungszielorientierung	21
3.2.1 Annäherungs-Leistungszielorientierung	22
3.2.2 Vermeidungs-Leistungszielorientierung	23
4 Leistungs- und Prüfungsangst	25
5 Selbstwirksamkeitserwartung	28
5.1 Theoretischer Hintergrund & empirische Befunde	28
5.2 Abgrenzung von verwandten Konstrukten: Selbstwertgefühl, Selbstkonzept & Fähigkeitsselbstkonzept	29
6 Ableitung der Fragestellungen	30
6.1 Zusammenhang zwischen Bezugsnorm- und Zielorientierung	31
6.2 Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte	32
6.3 Bezugsnormorientierung und Prüfungsangst	33
6.4 Bezugsnormorientierung und Selbstwirksamkeitserwartung	33

EMPIRISCHER TEIL

7 Methodik	38
7.1 Studiendesign	38

7.2 Studiendurchführung	39
7.3 Stichprobenbeschreibung	41
7.3.1 Schülerinnen und Schüler	41
7.3.2 Lehrkräfte	41
7.4 Erhebungsinstrumente	42
7.4.1 Fragebogen der Schülerinnen und Schüler	42
7.4.1.1 Pretest	42
7.4.1.2 Antwortformat	43
7.4.1.3 Sozialvariablen	43
7.4.1.4 Zielorientierung	44
7.4.1.5 Bezugsnormorientierung	44
7.4.1.6 Prüfungsangst	45
7.4.1.7 Spezifische Selbstwirksamkeitserwartung	46
7.4.1.8 Perzipierte Bezugsnormorientierung der Lehrkraft	46
7.4.1.9 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	47
7.4.2 Fragebogen der Lehrkräfte	47
8 Ergebnisdarstellung	49
8.1 Datenaufbereitung	49
8.2 Voranalysen	49
8.2.1 Fragebogen der Schülerinnen und Schüler	49
8.2.2 Fragebogen der Lehrkräfte	53
8.3 Zusammenhang von Bezugsnorm- und Zielorientierung	54
8.4 Zusammenhang der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft mit jener des Klassendurchschnitts	56
8.5 Individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft: Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung	56
8.6 Prüfungsangst und Bezugsnormorientierung	56
8.7 Selbstwirksamkeitserwartung und Bezugsnormorientierung	58
9 Diskussion	59
9.1 Limitationen	61
9.2 Empfehlung für künftige Studien	62

10 Literaturverzeichnis	64
11 Tabellenverzeichnis	69

ANHANG

Abstract (Deutsch)	73
Abstract (English)	74
Elterninformation & Einverständniserklärung	75
Deckblatt Befragung Schülerinnen & Schüler	76
Fragebogen Schülerinnen & Schüler	77
Deckblatt Befragung Lehrkräfte	79
Fragebogen Lehrkräfte	80

THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

Non vitae, sed scholae discimus.

Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir (sic!) – diese falsche Übersetzung des Zitates des römischen Philosophen Seneca (eigentlich: *Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir*), der damit seine Kritik an den damaligen Lehren zum Ausdruck bringen wollte, begleitet Schülerinnen und Schüler wohl schon seit Jahrzehnten in ihrem (Schul-)Alltag. Doch egal, ob nun für die Schule oder das Leben – mit der richtigen Motivation geht das Lernen in jedem Fall leichter von der Hand.

Das Ziel bzw. der Hintergrund, warum sich Schülerinnen und Schüler für ein bestimmtes Thema oder ein Unterrichtsfach besonders interessieren, ist ein bedeutendes Element im Kontext der Motivationsforschung, in der es gilt, Eigenschaften und Verhaltensweisen zu identifizieren, die für den Schulerfolg eines Kindes von wesentlicher Bedeutung sind.

In diesem Kontext hat die Motivationsforschung in Deutschland bereits seit den 70ern das Konzept der Bezugsnormorientierung bei Lehrkräften (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 1977) erforscht. Es zeigte sich, dass die Orientierung einer Lehrkraft an individuellen Bezugsnormen beispielsweise mit einer erhöhten Leistungsmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden kann. Bei der individuellen Bezugsnormorientierung wird ein Kind anhand seiner früheren Leistungen sowie an aktuellen Lernfortschritten bewertet. Lehrerinnen und Lehrer mit individueller Bezugsnormorientierung legen dem Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler eher zeitvariable und weniger stabile Eigenschaften wie Anstrengung zugrunde (Rheinberg, 1980). Im späteren Verlauf wurde auch viel Forschung zu dem Einfluss betrieben, welcher von der Bezugsnormorientierung eines Kindes ausgeht.

Parallel dazu erfolgte im angloamerikanischen Sprachraum die Entwicklung von Theorien, die unterschiedliche Zielorientierungen und deren Auswirkungen zum Thema hatten (Dweck & Elliott, 1983; Nicholls, 1984). Die Orientierung eines Kindes an Lernzielen, die mit dem Bestreben verknüpft sind, die eigenen Kompetenzen erweitern zu wollen, konnte ebenso wie die individuelle Bezugsnormorientierung mit einer erhöhten Leistungsmotivation in Verbindung gebracht werden. Daher überrascht es auch nicht, dass die beiden Theorien in der Literatur oftmals miteinander verglichen werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es daher sein, die Unterschiede aber auch die Gemeinsamkeiten zwischen der Bezugsnorm- und dem Konzept der Zielorientierung herauszuarbeiten.

2 Bezugsnormorientierung

Um die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers überhaupt einordnen zu können, wird eine Norm benötigt, anhand derer das vorliegende Resultat gemessen werden kann. Der reinen Information, ein Kind habe fünf Fehler beim letzten Englisch-Diktat gemacht, kommt erst eine tiefere Bedeutung zu, wenn diese Leistung auch in Relation gesetzt werden kann. Wie viele Fehler haben die anderen Kinder der Klasse bei dem Diktat durchschnittlich gemacht? Hat sich das Kind im Vergleich zu früheren Leistungen verbessert oder eher verschlechtert, sind ihm dieses Mal also mehr oder weniger Fehler passiert als beim letzten Diktat? Erst wenn uns diese Informationen vorliegen, gelingt es, den fünf Fehlern auch einen Wert zuzuschreiben.

Solche bezugssystemverankerten Standards, wie sie oben beschrieben werden, also der Vergleich mit früheren (*individuellen*) Leistungen des Kindes bzw. den Leistungen der anderen Kinder (*sozial*) werden *Bezugsnormen* genannt (Rheinberg & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Bezugsnormen (engl.: *reference norms*) „sind Standards, mit denen man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man dieses Resultat als Leistung beurteilen will“ (Rheinberg, 2006a). Ursprünglich wurden von Heckhausen (1974) vier verschiedene Bezugsnormen formuliert: *individuell*, *sozial*, *sachlich* und *fremdgesetzt*. Sowohl die soziale als auch die individuelle Bezugsnorm zählen zu den sogenannten *Realnormen*, sie basieren beide auf Resultaten, die in der Realität bereits aufgetreten sind, entweder bei der Person selbst (individuell) oder bei anderen (sozial). Im Gegensatz dazu werden die sachliche sowie die fremdgesetzte Bezugsnorm den *Idealnormen* zugerechnet (Rheinberg, 2006b). Bei einer sachlichen Bezugsnorm liegt das Kriterium in der Sache selbst, Rheinberg (2006b) beschreibt hierfür ein anschauliches Beispiel: Entweder jemand schafft es aus eigener Kraft über eine bestimmte Mauer zu springen, welche den Weg versperrt, oder nicht. Die Eigenschaften der Mauer selbst, wie Höhe oder Tiefe, sind hierbei unabhängig von den Fähigkeiten der jeweiligen Person, die Frage der Realisierbarkeit wird außer Acht gelassen. Bei einer fremdgesetzten Bezugsnorm hingegen, wird die Leistung an „fixierten Gütegraden bemessen, die von dafür zuständigen Instanzen gesetzt worden sind“ (Heckhausen, 1974, S. 51). Ein Beispiel hierfür wäre der Bewertungsschlüssel eines zertifizierten Englischtests, der von einer Expertenkommission zuvor anhand definierter Kriterien festgelegt worden ist.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus jedoch rein auf der sozialen sowie der individuellen Bezugsnorm, da bei diesen beiden unterschiedliche motivationale

Konsequenzen zu erwarten und auch in der Forschung nachzuweisen waren (Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Rheinberg & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Personen unterscheiden sich oftmals sehr stark in ihrer Tendenz, eine bestimmte Bezugsnorm zur Leistungsbewertung heranzuziehen. Nach Rheinberg (1980) wird diese Tendenz unter dem Begriff *Bezugsnormorientierung* (engl.: *reference norm orientation*) zusammengefasst. Hervorzuheben ist, dass die einzelnen Bezugsnormorientierungen einander nicht ausschließen, da sie voneinander weitgehend unabhängig sind. So kann eine Person gleichzeitig eine hohe individuelle wie auch eine hohe soziale Bezugsnormorientierung besitzen (Schöne, Dickhäuser, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2004). Auch empirisch konnte bereits belegt werden, dass es sich bei den unterschiedlichen Bezugsnormen um voneinander unabhängige Konstrukte handelt (Retelsdorf & Günther, 2011).

In den ersten Jahren konzentrierte sich die pädagogische Forschung zur Bezugsnormorientierung vorwiegend auf Lehrkräfte und die Auswirkungen deren Bezugsnormorientierung auf den Unterricht (vgl. Rheinberg, 1977). Denn die *„Bevorzugung einer der beiden Bezugsnormen beeinflusst [sic], was der Lehrer – ohne sich dessen bewußt [sic] zu werden – vom Unterrichtsgeschehen wahrnimmt, wie er es beurteilt und wie er seinen Unterricht führt“* (Rheinberg, 1980, S. 5). Später wandte man sich auch den Auswirkungen der Bezugsnormorientierungen von Schülerinnen und Schülern zu.

Im Folgenden werden die Eigenschaften und Auswirkungen der sozialen bzw. der individuellen Bezugsnormorientierung näher betrachtet.

2.1 Soziale Bezugsnormorientierung

Bei der sozialen Bezugsnormorientierung wird eine Leistung mit einer bestimmten Bezugsgruppe verglichen. Diese Bezugsgruppe kann *„verschieden definiert sein, etwa als Altersgleiche in einer Schulklasse, als Kursteilnehmer mit gleichem Ausbildungsstand, als Angehörige der gleichen Berufsgruppe, als Inhaber gleicher Positionen usw.“* (Heckhausen, 1974, S. 49).

Im Schulalltag ist eine Orientierung an sozialen Bezugsnormen kaum wegzudenken, da Schulleistungsbeurteilungen wie Schularbeiten oder Vokabeltests meist an durchschnittlichen Leistungen festgelegt werden (Rheinberg, 1980; Mischo & Rheinberg, 1995). „Gut“ zeichnet hierbei ein überdurchschnittliches, „schlecht“ ein unterdurchschnittliches Resultat aus. Natürlich gibt es auch Ausnahmen in der Notengebung wie Schulversuche zur verbalen

Beurteilung oder reformpädagogisch geführte Schulen, insgesamt wird die Leistungsbewertung an Schulen jedoch als vorwiegend sozial orientiert wahrgenommen (Spinath, 2008).

Ist es das erklärte Ziel eines Kindes, zu den besten Schülerinnen und Schülern der Klasse gehören zu wollen, muss es die anderen Kinder leistungsmäßig überholen. Es muss also nicht nur seine eigene Leistung merklich steigern, sondern zudem noch bessere Leistungen erbringen, als die anderen Kinder in derselben Zeit (Rheinberg & Stiensmeier-Pelster, 2003). Sozialvergleichende Strukturen können daher negative Auswirkungen auf das *Fähigkeitsselbstkonzept* eines Kindes haben, also die Gesamtheit der Gedanken über die eigenen schulischen Fähigkeiten, welche die Lernmotivation, das Lernverhalten und die Leistung beeinflussen (Schöne, Dickhäuser, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Befindet sich ein Kind beispielsweise in einer überdurchschnittlich leistungsstarken Klasse, sind seine Erfolgsaussichten im Vergleich zu einer leistungsschwächeren Klasse automatisch geringer ausgeprägt. Der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (Marsh, 1987) beschreibt genau dieses Phänomen: Als sogenannter *big fish* in einer leistungsschwachen Klasse hat die Leistungsposition einen positiven Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept des Schulkindes. Ist das Kind jedoch eher als *small fish* zu bezeichnen, findet es sich also in einer leistungsstarken Klasse wieder, so übt das Leistungsniveau der gesamten Klasse einen negativen Effekt auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes des Kindes aus. Dieser Effekt konnte auch in speziellen Klassen für hochbegabte Kinder nachgewiesen werden (Preckel, Zeidner, Goetz, & Schleyer, 2008).

Doch welchen Einfluss hat nun die soziale Bezugsnormorientierung einer Lehrkraft? Nach Rheinberg (1980) wird beispielsweise die Vorgabe von gleich schwierigen Aufgaben an die gesamte Klasse präferiert, unabhängig von den einzelnen Fähigkeiten der Kinder. Hierdurch lassen sich Leistungsvergleiche innerhalb einer Klasse bestmöglich durchführen und Lernleistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern treten deutlich hervor (Rheinberg & Krug, 2017). Dies ermöglicht der Lehrkraft einen raschen Leistungsvergleich ohne große Umwege oder zusätzliche Anstrengungen.

Zudem werden leistungsstarke Kinder von Lehrkräften mit sozialer Bezugsnormorientierung eher gelobt, wohingegen leistungsschwächere Kinder häufiger getadelt werden. Bewertet eine Lehrkraft vorwiegend mittels einer sozialen Bezugsnormorientierung, ist die Sichtbarkeit für individuelle Verbesserungen der

Schülerinnen und Schüler stark eingeschränkt. Die Lehrkräfte nennen zudem häufiger zeitstabile Faktoren wie Begabung oder Arbeitshaltung, wenn sie nach den Ursachen der Leistungen von Schülerinnen und Schülern gefragt werden (Rheinberg, 1980). Ihre Erwartungen an die zukünftigen Leistungen der Schulkinder sind eher langfristig ausgerichtet (Köller, 2005). Somit kann auch vermutet werden, dass sie weniger sensibel für unerwartete Leistungssteigerungen eines Kindes sind, ganz im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung: *„Ein Schüler ist so gut oder so schlecht, wie es sein Lehrer von ihm erwartet“* (Merton, 1948; zitiert nach Rheinberg, 1980, S. 82).

2.2 Individuelle Bezugsnormorientierung

Im Gegensatz zur sozialen Bezugsnormorientierung erfolgt bei einer individuell ausgerichteten Bezugsnorm eine Bewertung im Vergleich zu früheren Leistungen einer Person bzw. eines Schulkindes. Eine gute Leistung bedeutet demnach, dass sich ein Kind im intraindividuellen Längsschnitt verbessern konnte, eine schlechte, wenn die Leistungen gegenüber vorherigen Arbeiten abgesunken sind (Rheinberg, 1980; Rheinberg & Krug, 2017).

Diese Herangehensweise bietet vor allem auch überaus talentierten Kindern die Chance, sich nicht auf ihren bisherigen Leistungen auszuruhen, sondern immer wieder Neues dazulernen und sich weiterhin anzustrengen.

Aber auch im Falle eines lernschwachen Kindes bringt dieses Konzept einige Vorteile mit sich. Wenn ein Schulkind nicht nur im Vergleich mit dem Klassendurchschnitt bewertet wird, tritt deutlicher hervor, dass dessen Leistungen vom eigenen Bemühen und Fleiß abhängig sind (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Im Unterschied zu Lehrkräften mit vorwiegend sozialer Bezugsnormorientierung, welche vor allem zeitstabile sowie wenig beeinflussbare Faktoren wie Begabung oder Fähigkeit für die Lernerfolge einer Schülerin bzw. eines Schülers verantwortlich machen, werden im Falle der individuellen Bezugsnormorientierung dem Lernerfolg eher zeitvariable und weniger stabile Eigenschaften wie Anstrengung zugrunde gelegt (Rheinberg, 1980). Daher glauben Lehrkräfte mit individueller Bezugsnormorientierung auch nicht, dass die Schulleistungsentwicklungen eines Kindes langfristig vorhersagbar sind (Rheinberg, 1980). Im Vergleich zur sozialen Bezugsnormorientierung legen Lehrkräfte, welche einen eher auf individuelle Leistungen ausgerichteten Bewertungsmaßstab anwenden, verschiedene Maßstäbe an und wechseln diesen je nach Kontext. Die Einstellung, dass eine Bewertung unter verschiedenen Perspektiven erfolgen kann und soll, geben sie so

auch an ihre Schülerinnen und Schüler weiter (Rheinberg & Krug, 2017). Die individuelle Bezugsnormorientierung einer Lehrkraft führt ebenfalls dazu, dass innerhalb einer Klasse auch unterschiedlich schwierige Aufgaben gestellt werden können, individuell ausgerichtet auf das jeweilige Fähigkeitsniveau des einzelnen Kindes. Insgesamt ist die Individualisierungstendenz des Unterrichts eindeutig positiver zu bewerten als die Angebotsgleichheit, die Lehrkräfte mit sozialer Bezugsnormorientierung anstreben (Rheinberg, 1980).

Rheinberg (1980) konnte zudem zeigen, dass Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften mit vorwiegend individueller Bezugsnormorientierung weniger enge Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Begabung wahrnehmen und ihnen somit die Veränderbarkeit ihrer eigenen Leistung, je nach Grad der Anstrengung, stärker bewusst ist.

Lehrkräfte können durch ihre Rückmeldungen stark beeinflussen, wie Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen wahrnehmen. Durch schriftliche Kommentare von Lehrkräften auf Klassenarbeiten ließ sich in einer Studie die Attribuierungstendenz von Schülerinnen und Schülern entscheidend verändern (Supersaxo, Perez, & Kramis, 1986). Die Lehrpersonen wurden über einen Zeitraum von 10 Wochen gebeten, bei Misserfolgen vor allem die Komponente der Anstrengung in den Vordergrund treten zu lassen und weniger mangelnde Begabung für eine schlechte Leistung verantwortlich zu machen. Die Kinder erhielten schriftliche Rückmeldungen wie „*Schade, daß Du Dich [sic] hier zu wenig angestrengt hast*“ oder „*Du hast diese Prüfung einfach zuwenig [sic] vorbereitet*“ (Supersaxo et al., 1986, S. 111). Der Hypothese entsprechend sank die Tendenz der Schulkinder, eigenen Misserfolg auf einen Begabungsmangel zurückzuführen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Unterricht unter individueller Bezugsnorm nach Rheinberg (1980, S. 139) „*einem intuitiven Programm zur Förderung erfolgsoversichtlicher Motivausprägung*“ gleicht und vielfältige positive Auswirkungen in der Literatur gefunden werden können.

3 Zielorientierung

Parallel zu den Untersuchungen zur Bezugsnormorientierung in Deutschland hat sich im englischen Sprachraum das Konzept der *Zielorientierung* (engl.: *goal orientation*) als bedeutendes motivationales Konstrukt in der Bildungspsychologie herausgebildet. Als Zielorientierung wird die motivationale Ausrichtung von Personen in Lern- und Leistungskontexten bezeichnet (Schöne et al., 2004), welche im Gedächtnis dauerhaft als *Zielüberzeugung* repräsentiert ist (Köller & Schiefele, 2010) und Einfluss auf das Lern- und Leistungsverhalten nimmt. Grundsätzlich wurde von einem dichotomen Modell ausgegangen, welches zwischen *Lernzielorientierung* (engl.: *mastery goal orientation*) und *Leistungszielorientierung* (engl.: *performance goal orientation*) unterscheidet.¹

Bei Menschen, die sich eher an einem Lernziel orientieren, stehen der Lernprozess selbst sowie der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs im Vordergrund, wohingegen leistungszielorientierte Personen vor allem ihre Kompetenzen demonstrieren bzw. mangelnde Kenntnisse verbergen möchten (Schöne, 2007; Schöne et al., 2004). Wie auch schon zuvor bei der Bezugsnormorientierung, sind verschiedene Arten von Zielorientierungen jedoch als voneinander weitgehend unabhängige motivationale Konstrukte zu verstehen (Retelsdorf & Günther, 2011). Eine Schülerin bzw. ein Schüler kann sich daher durchaus an mehreren Zielen gleichzeitig orientieren, so wie dies im vorigen Kapitel bereits bei der Bezugsnormorientierung beschrieben wurde. Es ist möglich, dass ein Schulkind den besten Englischaufsatz der Klasse schreiben möchte (Leistungszielorientierung) und gleichzeitig bestrebt ist, seinen Wortschatz zu erweitern, um beispielsweise endlich einen englischsprachigen Film im Kino ausreichend verstehen zu können (Lernzielorientierung).

Unterschiedliche Zielorientierungen können nicht nur, wie im obigen Beispiel, in einer Person vereint sein, sie können sich auch gegenseitig in ihrer motivationsfördernden Wirkung unterstützen (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Pintrich, 2000). Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulfächern auch unterschiedliche Zielorientierungen präferieren können (Sparfeldt, Buch, Wirthwein, & Rost, 2007).

¹ Sowohl in der deutschen als auch in der englischen Literatur sind verschiedene Bezeichnungen der Konstrukte vorhanden, ein Umstand, der auf die historische Entwicklung zurückzuführen ist. Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit der Begriff der *Lernzielorientierung* als das Bestreben verstanden, die eigene Kompetenz zu steigern, *Leistungszielorientierung* hingegen als Bestreben, die eigene Kompetenz vor sich bzw. anderen zu beweisen oder mangelnde Kompetenzen zu verbergen (vgl. Schöne, 2007).

Ab Anfang der 1980er Jahre wurden gleich mehrere Modelle publiziert, deren Wurzeln zwar aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen stammen, die inhaltlich dennoch gut miteinander vergleich- und vereinbar sind. Gemeinsam ist ihnen allen der Fokus auf den Kompetenzbegriff (Korn & Elliot, 2016). Entweder soll Kompetenz gesteigert bzw. erlangt (Lernziel) oder gegenüber anderen demonstriert werden (Leistungsziel).

Ob nun Nicholls (1984) mit seinem Modell zu *ego involvement* (dt.: *Ich-Orientierung*) bzw. *task involvement* (dt.: *Aufgaben-Orientierung*), die Arbeitsgruppe um Carol Dweck (Dweck & Elliott, 1983; Dweck, 1986) mit der Unterscheidung von *learning* vs. *performance goals* (dt.: *Lern-* vs. *Leistungsziele*) oder Ames (1984, 1992; Ames & Archer, 1988) mit *mastery* und *performance goal orientation* (dt.: *Bewältigungs-* und *Leistungszielorientierung*) – all diese dichotomen Konzepte stellen jeweils Weiterentwicklungen der Leistungsmotivationsforschung dar (vgl. Köller & Schiefele, 2010).

Der psychologische Fachbegriff *Leistungsmotivation* (engl.: *achievement motivation*) ist hier jedoch nicht zu verwechseln mit alltäglich gebräuchlichen Wörtern wie *Fleiß* oder *Strebsamkeit*, da diese zwei wichtige Eigenschaften unberücksichtigt lassen: die Selbstbewertung der eigenen Leistung sowie die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gütemaßstab (Rheinberg & Vollmeyer, 2012; Köller, 1998). Dieser Gütemaßstab kann wie im Falle einer Punkteskala eines Tests von außen auferlegt sein, oder aber auch ein selbstgestecktes Ziel darstellen (Schlag, 2013).

Die wissenschaftlichen Hypothesen zu den Eigenschaften und Auswirkungen der unterschiedlichen Zielorientierungen wurden und werden bis heute stets weiterentwickelt. Zu Beginn waren die bereits erwähnten dichotomen Modelle vorherrschend, die allesamt der *mastery goal perspective* zuzurechnen sind (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Die Orientierung an einem Lernziel galt in diesen Theorien in besonderem Maße als erstrebenswert und als der Leistungszielorientierung überlegen. Unter dem Druck des Leistungsvergleichs mit anderen könne den Annahmen zufolge beispielsweise eine Leistungszielorientierung zu negativen Konsequenzen wie Versagensangst führen und sei einer Lernzielorientierung daher klar unterlegen (Barron & Harackiewicz, 2001; Dweck & Leggett, 1988).

Später wurden Studien vorgelegt, die zeigten, dass Leistungsziele ebenso wie Lernziele positives Lern- und Leistungsverhalten begünstigen können. Dies war Beweisgrundlage für die *multiple goal perspective*, die beiden Zielorientierungen, also der Lern- sowie der

Leistungszielorientierung, in Abhängigkeit von verschiedenen Personenparametern, positive sowie negative Eigenschaften zuspricht (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz & Elliot, 1993; Pajares, Britner, & Valiante, 2000).

Das bisher beschriebene dichotome Modell mit jeweils einer Lern- und Leistungszielorientierung konnte einem sehr wichtigen Punkt der klassischen Leistungsmotivationsforschung nicht gerecht werden, nämlich dem Bedürfnis nach Erfolg und der Vermeidung von Misserfolg (Atkinson, 1957; zitiert nach Dalbert & Radant, 2008). Daher erfolgte einige Jahre später im *trichotomen Modell* (engl.: *trichotomous framework of achievement goals*) die Aufspaltung der Leistungszielorientierung in *Annäherungs-Leistungszielorientierung* und *Vermeidungs-Leistungszielorientierung*, in welchem Leistungsziele zusätzlich in der Dimension der Valenz der Zielorientierung unterschieden werden (Korn & Elliot, 2016). Somit gibt es im trichotomen Modell (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) drei unterschiedliche Zielorientierungen: Lernzielorientierung, Annäherungs-Leistungsziele (engl.: *performance-approach goals*) und Vermeidungs-Leistungsziele (engl.: *performance-avoidance goals*).

Das 2×2 *achievement goal framework* (McGregor & Elliot, 2001) stellt eine Weiterentwicklung des trichotomen Modells dar. Hierbei werden die Lernziele ebenfalls in eine Annäherungs- sowie eine Vermeidungskomponente aufgespalten. Insgesamt liefert dieses Modell also vier unterschiedliche Zielorientierungen: *Annäherungs-Lernzielorientierung* (engl.: *mastery-approach goal*), *Vermeidungs-Lernzielorientierung* (engl.: *mastery-avoidance goal*) und die beiden, ebenfalls im trichotomen Modell vorhandenen, Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielorientierungen.

Im 3×2 *achievement goal model* (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011) erfolgt die Einteilung der Zielorientierungen mittels zwei getrennter Dimensionen. Die erste Dimension bezieht sich auf die Definition von Kompetenz (aufgaben-, selbst- und fremdbezogenes Evaluationskriterium), die zweite Dimension auf die bereits erwähnte Valenz der Zielorientierung (Annäherung bzw. Vermeidung). Insgesamt gibt es somit in diesem Modell sechs verschiedene Zielorientierungen. Die 3×2 Struktur konnte bereits einige Male repliziert werden (vgl. Lüftenegger et al., 2016), insgesamt liegen jedoch weniger wissenschaftliche Befunde vor, als es für ältere Modelle zu Zielorientierungen der Fall ist.

In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Einteilung der Zielorientierungen anhand des weiter oben beschriebenen trichotomen Modells, da die Orientierung an Vermeidungs-Lernzielen für

Schulkinder der Sekundarstufe kaum von Bedeutung zu sein scheint (Lüftenegger, Tran, Bardach, Schober, & Spiel, 2017). Die Orientierung an einem Vermeidungs-Lernziel würde beispielsweise bedeuten, dass ein Schulkind auf keinen Fall eine schlechtere, langsamere Zeit im 100-Meter-Lauf erreichen möchte, als im Schuljahr zuvor und sich daher besonders anstrengt – ein Gedanke, der wohl den meisten 13- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schülern fremd ist. Viel logischer hingegen scheint eine Orientierung an einem Lernziel (*„Ich möchte meine Zeit im Vergleich zum letzten Jahr verbessern“*), bzw. einem Annäherungs- (*„Wenn ich zu den schnellsten Läuferinnen und Läufern gehöre, werden mich die anderen bewundern“*) oder Vermeidungs-Leistungsziel (*„Ich möchte nicht die langsamste Zeit der Klasse haben, sonst denken die anderen vielleicht, dass ich unsportlich bin“*). Empirische Befunde lassen ebenfalls darauf schließen, dass eine Vermeidungs-Leistungszielorientierung in der Sekundarstufe kaum präsent ist (Lee & Bong, 2016).

Im Folgenden möchte ich näher auf die Eigenschaften und Auswirkungen der einzelnen Lern- bzw. Leistungszielorientierungen eingehen, um die Konstrukte selbst sowie deren Ähnlichkeit zur Bezugsnormorientierung besser begreifbar zu machen.

3.1 Lernzielorientierung

Bei der Lernzielorientierung liegt das Ziel im Erwerb von neuen Kompetenzen, jemand will auf einem bestimmten Gebiet mehr wissen und verstehen (Harackiewicz & Elliot, 1993). In Leistungssituationen sehen Schülerinnen und Schüler mit dominanter Lernzielorientierung Chancen sich zu verbessern und eine Möglichkeit, ihr Können unter Beweis zu stellen (Heckhausen & Heckhausen, 2010a). Nach Elliot & Church (1997) ist die Lernzielorientierung einerseits von hoher Leistungsmotivation, andererseits durch eine hohe Kompetenzerwartung der einzelnen Person an sich selbst geprägt.

Lange Zeit galt die Lernzielorientierung quasi als „heiliger Gral“ unter den Zielorientierungen. Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten – sie alle sollten der Literatur folgend von ihren Lehrkräften dazu motiviert werden, sich nicht an ihren Kolleginnen und Kollegen, sondern an sich selbst und ihren eigenen Fähig- und Fertigkeiten zu orientieren (Pintrich, 2000). Mittlerweile gibt es aber auch Befunde, die für positive Effekte durch eine Kombination aus Lern- sowie Annäherungs-Leistungszielen sprechen (Linnenbrink, 2005; Pajares et al., 2000; Pintrich, 2000). Die Lernumgebung könnte beispielsweise so gestaltet werden, dass Kinder einerseits dazu motiviert werden, sich an individuellen

Lernzielen zu orientieren, andererseits aber auch durch kompetitive Teamspiele Konkurrenzsituationen geboten werden, in denen das erlernte Wissen angewandt werden kann.

Doch egal ob kombiniert mit einer Annäherungs-Leistungszielorientierung oder auch nicht – die zahlreichen positiven Auswirkungen einer Lernzielorientierung konnten in vielen Studien belegt werden. So ist sie beispielsweise mit einer besonders tiefen Verarbeitung von Lerninhalten (Pintrich, 2000), erhöhter Anstrengungsbereitschaft (Elliot, 1999; VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001) sowie Selbstwirksamkeit (Middleton & Midgley, 1997; VandeWalle et al., 2001) verbunden. Studentinnen und Studenten mit einer ausgeprägten Lernzielorientierung setzen sich günstigere Ziele und erreichen höhere Punktwerte bei Prüfungen als ihre Kolleginnen und Kollegen (VandeWalle et al., 2001). Ebenfalls weisen sie im Durchschnitt ein höheres Maß an Kreativität sowie intrinsischer Motivation auf (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997). Es gelingt ihnen, ihr erworbenes Wissen über längere Zeit hinweg erfolgreich abzurufen und sie verwenden häufig günstige Lernstrategien wie selbstreguliertes Lernen sowie adäquates hilfesuchendes Verhalten im Unterricht (Elliot & McGregor, 1999; Middleton & Midgley, 1997).

Die positiven Effekte einer Lernzielorientierung treten besonders deutlich hervor, wenn die zu bewältigende Aufgabe es erfordert, dass neue Fähigkeiten erlernt werden oder Feedback eingeholt werden muss, um sich verbessern zu können (Brett & VandeWalle, 1999; VandeWalle & Cummings, 1997).

Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass mathematisch besonders begabte Schülerinnen und Schüler allgemein günstigere motivationale Verhaltensweisen zeigen und eine höhere Ausprägung von Lernzielorientierung aufweisen als Kinder, welche keine besondere mathematische Begabung aufweisen (Lüftenegger et al., 2015).

3.2 Leistungszielorientierung

Schülerinnen und Schüler, welche sich vor allem an Leistungszielen orientieren, sind besonders bestrebt, im sozialen Vergleich mit anderen möglichst positiv abzuschneiden, sie möchten also entweder bessere oder zumindest keine schlechteren Leistungen zeigen als die anderen Kinder in ihrer Klasse (Dalbert & Radant, 2008). Im trichotomen Modell, welches in der vorliegenden Arbeit als theoretische Grundlage dient, erfolgt eine Aufspaltung der Leistungsziele in das Annäherungs- sowie Vermeidungs-Leistungsziel.

Beim Annäherungs-Leistungsziel steht vor allem das Demonstrieren dieser Fähig- und Fertigkeiten im Vordergrund. Eine Schülerin, welche bei einem landesweiten Mathematik-Kompetenztest unbedingt zu den besten 10% ihres Gymnasiums zählen möchte, würde demnach ein Annäherungs-Leistungsziel verfolgen. Ist jedoch das vordergründige Ziel eines Kindes, seine Unwissenheit bei der Ausführung einer bestimmten Aufgabe zu verbergen oder von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern nicht als inkompetent wahrgenommen werden zu wollen, so würde es der Theorie zufolge nach einem Vermeidungs-Leistungsziel streben.

Im Folgenden werden die einzelnen Auswirkungen bzw. Korrelate der beiden Leistungszielorientierungen näher erläutert.

3.2.1 Annäherungs-Leistungszielorientierung

Nach Elliot & Church (1997) ist die Annäherungs-Leistungszielorientierung vor allem durch drei Faktoren gekennzeichnet: eine starke Leistungsmotivation, eine hohe Kompetenzerwartung sowie eine ausgeprägte Angst vor dem Versagen. Die bisherigen empirischen Befunde fügen sich gut in diese Klassifikation ein. So besteht ebenfalls, wie auch bei der Lernzielorientierung, ein positiver Zusammenhang der Annäherungs-Leistungszielorientierung mit dem Maß an Anstrengung, welches von Studentinnen und Studenten beim Lernen aufgebracht wird (Elliot & McGregor, 1999; VandeWalle et al., 2001). Bei Schülerinnen und Schülern korreliert die Orientierung an einem Annäherungs-Leistungsziel positiv mit ihrem Selbstkonzept sowie ihrer Selbstwirksamkeit (Pajares et al., 2000). Ihre intrinsische Motivation ist üblicherweise hoch ausgeprägt und sie verfügen über eine positive Selbstwahrnehmung (Skaalvik, 1997).

Personen mit ausgeprägter Annäherungs-Leistungszielorientierung erhalten im Schnitt bessere Abschlussnoten, haben jedoch auch häufiger mit Prüfungsangst zu kämpfen. Weiters wurden positive Zusammenhänge mit dem Maß an Konkurrenzdenken, der Versagensangst sowie dem generellen Bestreben, bedeutende Leistungen erbringen zu wollen, gefunden (McGregor & Elliot, 2001).

Es gibt auch Befunde, welche die Auswirkung der jeweiligen Zielorientierung in Abhängigkeit der jeweiligen Aufgabe differenziert betrachten. So konnte gezeigt werden, dass eine Annäherungs-Leistungszielorientierung positiv mit Motivation und Leistung zusammenhängt, wenn die zu bewältigende Aufgabe einfach ist und nur kurze Zeit ausgeführt wird (Hoover, Steele-Johnson, Beauregard, & Schmidt, 1999; vgl. VandeWalle et al., 2001).

Dennoch muss betont werden, dass die Befundlage nicht eindeutig ist. So gibt es ebenfalls Studien, welche die oben beschriebenen Korrelationen nicht bestätigen konnten (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001) oder solche, die für einen Moderatoreffekt sprechen: Annäherungs-Leistungsziele würden sich demnach nur negativ auswirken, wenn ebenfalls die Selbstwirksamkeit gering ausgeprägt ist (Dweck & Leggett, 1988).

3.2.2 Vermeidungs-Leistungszielorientierung

Nach Elliot & Church (1997) kann die Vermeidungs-Leistungszielorientierung vor allem durch zwei Faktoren charakterisiert werden: einer niedrigen Erwartung an die eigene Selbstwirksamkeit sowie eine ausgeprägte Versagensangst. Anders als die bisher vorgestellten Zielorientierungen, konnten der Vermeidungs-Leistungszielorientierung weitestgehend nur negativ konnotierte Zusammenhänge nachgewiesen werden. Sind sich Forscherinnen und Forscher bis dato uneinig darüber, ob nun eine Lernzielorientierung (*mastery goal perspective*) alleine oder eher eine Mischung aus unterschiedlichen Zielorientierungen, vor allem eine Orientierung sowohl an Lern-, als auch an Annäherungs-Leistungszielen, (*multiple goal perspective*) am förderlichsten für die Motivation und die Schulleistungen generell angesehen werden können, so herrscht Übereinkunft über die Tatsache, dass Vermeidungs-Leistungszielorientierungen hauptsächlich negative und somit der Leistung hinderliche Eigenschaften eigen sind.

Da das vorherrschende Ziel bei dieser Zielorientierung darin besteht, Unwissenheit zu verbergen und von den Kolleginnen und Kollegen in der Schule bzw. Universität nicht als inkompetent wahrgenommen zu werden, überrascht es nicht, dass Kinder mit Vermeidungs-Leistungszielorientierung im Unterricht seltener Fragen stellen oder angemessenes hilfesuchendes Verhalten zeigen (Middleton & Midgley, 1997).

Eine Vermeidungs-Leistungszielorientierung korreliert zudem mit schlechteren Noten bzw. Leistungen und einer höher ausgeprägten Versagensangst (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Die eigene Kompetenz wird meist als gering eingeschätzt, zudem konnten Zusammenhänge zwischen einer Vermeidungs-Leistungszielorientierung und einer niedrigeren intrinsischen Motivation nachgewiesen werden (Elliot & Church, 1997). Studentinnen und Studenten mit einer Vermeidungs-Leistungszielorientierung weisen mehr Sorgen auf, das Ausmaß der Vermeidungs-Leistungszielorientierung konnte zudem mit einer oberflächlicheren Verarbeitung von Lerninhalten in Zusammenhang gebracht werden

(McGregor & Elliot, 2001). Zudem wurde festgestellt, dass Studentinnen und Studenten mit einer Vermeidungs-Leistungszielorientierung auch eine niedrigere Erwartung an ihre akademische Selbstwirksamkeit besitzen (Middleton & Midgley, 1997; VandeWalle et al., 2001), Schülerinnen und Schüler wiederum eine geringere Selbstwahrnehmung inne ist (Skaalvik, 1997).

Anhand der vorgestellten Befunde könnte nun angenommen werden, dass Personen mit einer Vermeidungs-Leistungszielorientierung auch tatsächlich über schlechtere Fähig- und Fertigkeiten verfügen, dies ist jedoch nicht notwendigerweise der Fall (Spinath & Schöne, 2003).

4 Leistungs- und Prüfungsangst

Prüfungen und andere evaluative Situationen wie Vorstellungsgespräche zählen zu einer wichtigen Klasse von angstinduzierenden Stimuli in unserer Gesellschaft (vgl. Zeidner, 1998). *Leistungsangst* (engl.: *test anxiety*) wird definiert als „*Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden*“ (Schwarzer, 2000). *Prüfungsangst* kann als spezielle Form der Leistungsangst angesehen werden (Frenzel, Goetz, & Pekrun, 2008). Da diese beiden Begriffe jedoch in der Literatur meist synonym verwendet werden (Rost & Schermer, 2010; Schnabel, 1998), erfolgt auch in der vorliegenden Arbeit keine inhaltliche Unterscheidung der beiden Begriffe – mit Prüfungsangst ist somit stets auch Leistungsangst miteingenommen und umgekehrt.

Generell gesprochen ist Angst (engl.: *anxiety*) als Emotion „*ein mit bestimmten Situationsveränderungen intraindividuell variierender affektiver Zustand des Organismus, der durch erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems sowie durch die Selbstwahrnehmung von Erregung, das Gefühl des Angespanntseins, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens und verstärkte Besorgnis gekennzeichnet ist*“ (Krohne, 1996). Im Gegensatz zur allgemeinen Persönlichkeitseigenschaft (engl.: *trait*) der *Ängstlichkeit*, welche eine überdauernde Angstneigung darstellt, ist die oben definierte Angst als Zustand (engl.: *state*) als emotionale Reaktion bzw. *Angstreaktion* auf eine bestimmte Situation anzusehen (Stöber & Schwarzer, 2000).

Bis dato ist es noch nicht gelungen, einen einheitlichen, die verschiedenen Aspekte integrierenden Angstbegriff festzulegen (Rost & Schermer, 2010). Einigkeit herrscht jedoch weithin darüber, dass sich Leistungs- bzw. Prüfungsangst aus mehreren Komponenten zusammensetzt. Bereits in den 1960ern wurden durch Liebert und Morris zwei Komponenten der *test anxiety* unterschieden, einerseits eine kognitive, andererseits eine emotionale bzw. affektive Komponente (Morris, Davis, & Hutchings, 1981). Die kognitive Komponente, welche auch gut mit dem Begriff „Besorgtheit“ (engl.: *worry*) beschreibbar ist, umfasst negative Erfolgserwartungen und die Sorge, ob ausreichende Leistungen erbracht werden können (Mietzel, 2017). Gemeint sind damit Gedanken, die sich beispielsweise um die Konsequenzen eines möglichen Misserfolgs drehen (Frenzel et al., 2008). Die affektive Komponente (engl.: *emotionality*) wird hingegen als Gefühl innerer Unruhe erlebt und von physiologischen Symptomen wie Zittern, Schwitzen, Herzklopfen oder Übelkeit begleitet. Die Wahrnehmung

dieser körperlichen Reaktionen kann sich zudem verstärkend auf die erlebte Prüfungsangst auswirken (Mietzel, 2017).

Die Studienlage bezüglich der Auswirkungen bzw. Korrelate von Prüfungsangst ist sehr umfangreich, zudem existieren einige Metaanalysen. Eine erhöhte Leistungsangst konnte mit niedrigeren Prüfungsleistungen bzw. einem schlechteren Notendurchschnitt in Zusammenhang gebracht werden (Cassady & Johnson, 2002; Chapell et al., 2005; Culler & Holahan, 1980; Devine, Fawcett, Szűcs, & Dowker, 2012; Khalaila, 2015; Rana & Mahmood, 2010; Thomas, Cassady, & Heller, 2017).

Metaanalysen konnten diese Befunde ebenfalls bestätigen. Seipp (1991) wertete über 120 Studien zum Thema Leistungsangst aus und konnte insgesamt eine negative Korrelation ($r = -.21$) von Prüfungsangst und akademischer bzw. schulischer Leistung feststellen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Hembree (1988) in einer Meta-Studie, in welcher 562 Studien miteinander verglichen wurden. Erhöhte Prüfungsangst stand mit schlechteren akademischen Leistungen, einem geringeren Selbstwertgefühl, verstärkter Angst vor negativer Bewertung sowie einem erhöhten Ausmaß an generellen Angststörungen in Verbindung.

Eine Extremgruppenuntersuchung unter Studentinnen und Studenten der Medizin kam mittels klinischen Interviews sowie Persönlichkeitsfragebögen zu dem Ergebnis, dass Personen, welche über eine überdurchschnittlich hohe Prüfungsangst berichteten, eher mit Problemen wie Studienverzögerungen, erhöhter Medikamenteneinnahme, stärkerer psychischer Belastung sowie vermehrten sozialen und spezifischen Ängsten zu kämpfen hatten (Schaefer, Mattheß, Pfitzer, & Köhle, 2007).

Eine Kompensation der Auswirkung von Leistungsangst auf Prüfungsergebnisse scheint jedoch bis zu einem gewissen Grad möglich, da bei hochängstlichen Studentinnen und Studenten die Zeit, die mit Lernen bzw. Prüfungsvorbereitung verbracht wurde, in positiver Korrelation mit dem Notendurchschnitt steht (Culler & Holahan, 1980).

Zudem konnte beobachtet werden, dass das Maß an intrinsischer Motivation als Moderator zwischen Prüfungsangst und akademischen Leistungen fungiert. Verfügen Schülerinnen und Schüler bzw. Studentinnen und Studenten über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation, sind sie also vor allem aus eigenem Antrieb heraus motiviert, können die negativen Effekte einer hohen Prüfungsangst gemildert werden (Khalaila, 2015).

Auffällig ist, dass sich zahlreiche Befunde finden lassen, die für einen ausgeprägten Gender-Effekt sprechen. Bei Schülerinnen und Studentinnen wurden im Vergleich zu ihren männlichen

Kollegen signifikant erhöhte Werte von Prüfungs- bzw. Leistungsangst gemessen (Chapell et al., 2005; Devine et al., 2012; Hembree, 1988; Sung, Chao, & Tseng, 2016). Betont werden muss jedoch, dass obwohl Mädchen bzw. Frauen insgesamt in diesen Studien eine höhere Prüfungsangst attestiert werden konnte, sie dennoch keine schlechteren Leistungen erbrachten (Sung et al., 2016) und sogar einen besseren Notendurchschnitt vorzuweisen hatten (Chapell et al., 2005).

Zudem gibt es auch Befunde, die zeigen, dass Prüfungsangst nicht nur negative Auswirkungen haben kann. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts veröffentlichten Yerkes und Dodson (1908) ihre experimentellen Studien mit Mäusen, die als Beweisgrundlage für die Annahme eines umgekehrt U-förmigen Zusammenhangs von Erregungsniveau und Leistungsverhalten dienten. Umgelegt auf das Thema Prüfungsangst kann somit angenommen werden, dass die Produktivität am höchsten ist, wenn ein mittleres Erregungsniveau vorliegt. Bei einem zu hohen Aktivitätsniveau bzw. Prüfungsangst werden kognitive Prozesse gestört, bei zu niedriger Aktivierung bleibt vorhandenes Potential möglicherweise ungenutzt und die Leistungsfähigkeit dadurch reduziert (Seidel & Krapp, 2014).

5 Selbstwirksamkeitserwartung

5.1 Theoretischer Hintergrund & empirische Befunde

Beim von Bandura auf Basis seiner sozial-kognitiven Theorie entwickelten Konzept der *Selbstwirksamkeitserwartung* (engl. *perceived self-efficacy*) (Bandura, 1997) „handelt es sich um aktuelle Erwartungen, eine definierte Handlung erfolgreich ausführen zu können“ (Pekrun, Frenzel, & Goetz, 2010). Diese Erwartungen sind zukunftsorientiert, das Konzept der Selbstwirksamkeit ist also vor allem eines, bei dem es um Vorhersagen geht (Mietzel, 2017).

Zudem ist die Selbstwirksamkeitserwartung kontextspezifisch und somit vom jeweiligen Aufgabenbereich abhängig (Woolfolk, 2014). So kann ein Kind beispielsweise eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichtsfach Deutsch und zeitgleich eine deutlich niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichtsfach Englisch besitzen. Die Selbstwirksamkeit ist demnach nicht gleichbedeutend mit einer bestimmten Fertig- oder Fähigkeit einer Person, sondern vielmehr abhängig von der subjektiven Überzeugung, wie gut eine bestimmte Aufgabe zu bewältigen sein wird (Mietzel, 2017).

Positive Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit der eigenen Handlungen erhöhen die Anstrengungsbereitschaft, das Durchhaltevermögen bzw. die Beharrlichkeit und steigern somit insgesamt die Erfolgswahrscheinlichkeit (Heckhausen & Heckhausen, 2010b). In der Motivationsforschung wird der Selbstwirksamkeitserwartung neben ihrer hohen Erklärungskraft vor allem auch eine hohe praktische Bedeutung zugesprochen (Krapp & Ryan, 2002).

Usher und Pajares (2009) identifizierten im Zuge einer Fragebogenkonstruktion zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung sowie der anschließenden Validierung vier wesentliche Quellen der Selbstwirksamkeit: Die Erfahrung, dass eine ähnliche Situation in der Vergangenheit gut gemeistert werden konnte, wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung einer Situation aus, die es aktuell zu bewältigen gilt (engl. *mastery experience*). Bei der Quelle der stellvertretenden Erfahrung (engl. *vicarious experience*) erschließt sich die Selbstwirksamkeitserwartung aus der Beobachtung bzw. Erzählung eines anderen Menschen über eine von ihm erfolgreich bewältigte Situation. Die dritte Quelle, gesellschaftliche Überzeugungen (engl. *social persuasions*), lässt sich am Beispiel der Vier-Minuten-Meile anschaulich beschreiben (vgl. Bandura, 1997, S. 396): Nachdem es Roger Bannister im Jahre 1954 erstmals gelungen ist, eine Meile in unter vier Minuten zu laufen – ein Limit, welches jahrelang als unüberwindbar galt – waren sogar High-School

Studenten in der Lage, ebenfalls diese Bestmarke zu unterschreiten. Die Nachricht über den neuen Rekord und der damit verbundene Wandel der gesellschaftlichen Überzeugung brachte immer neue Bestzeiten hervor. Die letzte der vier Quellen beschreibt den physiologischen und emotionalen Zustand bzw. den Grad an Aktivierung (engl.: *physiological and affective state*) des eigenen Körpers, den die Person wahrnimmt. Angst geht beispielsweise oft mit körperlichen Reaktionen wie Herzklopfen oder vermehrtem Schwitzen einher, durch die Wahrnehmung dieser starken Erregung kann in einer Leistungssituation auf einen Kompetenzmangel geschlossen und somit die Selbstwirksamkeit vermindert werden. Besteht hingegen eine erhöhte Aktivierung, beispielsweise aufgrund von Begeisterung oder Euphorie, ist die Selbstwirksamkeit üblicherweise erhöht (Woolfolk, 2014).

5.2 Abgrenzung von verwandten Konstrukten: Selbstwertgefühl, Selbstkonzept & Fähigkeitsselbstkonzept

Die Gesamtheit aller Bewertungen über die eigenen Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten zusammen resultieren im globalen *Selbstwertgefühl* (engl.: *self-esteem*), welches das *affektiv-evaluierende* Konzept einer Person über sich selbst darstellt (Moschner & Dickhäuser, 2018).

Der Begriff *Selbstkonzept* (engl.: *self-concept*) wiederum bezieht sich auf das *kognitiv-beschreibende* Konzept einer Person über sich selbst und stellt ein mentales Modell über die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften dar (Moschner & Dickhäuser, 2018). Das jeweilige Selbstkonzept entwickelt sich aus Vergleichen, bei denen beispielsweise andere Personen als Bezugsrahmen herangezogen werden, die Selbstwirksamkeit hingegen konzentriert sich einzig und alleine auf die eigenen Fähigkeiten (Woolfolk, 2014). Es ist ein globales Konstrukt, das viele verschiedene Selbstwahrnehmungen miteinschließt, unter denen sich auch die Selbstwirksamkeit befindet (Woolfolk, 2014).

Der Teilbereich des Selbstkonzepts wiederum, der sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bezieht, wird unter dem Begriff *Fähigkeitsselbstkonzept* zusammengefasst (Moschner & Dickhäuser, 2018). Die theoretischen Konstrukte des Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung sind einander so ähnlich, dass wissenschaftliche Ergebnisse unter dem Stichwort Fähigkeitsselbstkonzept publiziert werden, obwohl die empirischen Studien viel eher einer Erhebung der Selbstwirksamkeit gleichen (Breker, 2016; Skaalvik & Rankin, 1990).

Gemeinsam ist den beiden Konstrukten, dass sie üblicherweise mittels Selbsteinschätzungsbögen erhoben werden, die Operationalisierung des Fähigkeitsselbstkonzepts ist dabei jedoch weniger einheitlich (Breker, 2016). Beide besitzen eine hohe Vorhersagekraft für das zukünftige Leistungsverhalten von Schülerinnen und Schülern und entwickeln sich auf Basis von vergangenen Leistungserfahrungen und sozialen Einflussfaktoren.

Ursprünglich wurden beide Konstrukte jedoch aus unterschiedlichen Theorien entwickelt. Beim Fähigkeitsselbstkonzept spielen, anders als bei der Selbstwirksamkeit, Kontextinformationen in der Regel keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle. Die Bezugsgruppe hingegen, mit der eine bestimmte Leistung verglichen werden soll, hat großen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Vergleichbar intelligente Schülerinnen und Schüler können je nach Bezugsgruppe unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeitskonzepte entwickeln² (Moschner & Dickhäuser, 2018).

Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen sind sehr spezifisch, es geht um die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, eine bestimmte Aufgabe in einem bestimmten Kontext gut erledigen zu können. Abschließend dazu eine Erläuterung von Breker (2016): Geht ein Schulkind davon aus, die Interpretation eines bestimmten Gedichts für den Deutschunterricht gut absolvieren zu können, zählt dies zur Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes. Es ist jedoch keine Aussage darüber, ob es sich generell im Fach Deutsch oder im Schreiben von Gedichtanalysen für kompetent hält (Fähigkeitsselbstkonzept).

² Big-Fish-Little-Pond-Effekt (Marsh, 1987) vgl. dazu Ausführung in Kap. 2.2

6 Ableitung der Fragestellungen

Nach der detaillierten Darstellung der theoretischen Konstrukte in den vorhergehenden Kapiteln erfolgt nun die Beschreibung sowie Zusammenführung der Hypothesen, welche mit der vorliegenden Arbeit empirisch überprüft werden sollen.

6.1 Zusammenhang zwischen Bezugsnorm- und Zielorientierung

Die ersten beiden Hypothesen können größtenteils als Replikation der Untersuchung von Schöne et al. (2004) verstanden werden, sie befassen sich mit dem Zusammenhang von Bezugsnorm- und Zielorientierung. Denn obwohl sich das Ziel einer Handlung deutlich von der entsprechenden Norm unterscheidet, an der ein Ergebnis bewertet wird, werden Bezugsnorm- und Zielorientierung in der Literatur häufig argumentativ miteinander in Verbindung gebracht. So besteht die Annahme, dass Personen, welche sich an einem Leistungsziel orientieren, soziale Bezugsnormen heranziehen, um ihre Leistung bewerten und einordnen zu können. Parallel dazu sollen Personen, welche an einem Lernziel orientiert sind und denen ihr Wissens- und Kompetenzzuwachs somit besonders wichtig ist, individuelle Bezugsnormen präferieren, um ihrem Ergebnis einen Wert beimessen zu können. Diese Vermutungen erscheinen zwar durchaus logisch und fügen sich gut in die bereits besprochene Theorie der vorigen Kapitel ein, dennoch erfolgte bis dato erst einmalig die empirische Überprüfung dieser Annahmen durch Schöne et al. (2004) mit Schülerinnen und Schülern aus Deutschland. Die Hypothesen konnten zwar größtenteils bestätigt werden, dennoch erscheint eine erneute Prüfung der Zusammenhänge mit einem österreichischen Sample lohnenswert, zumal die Veröffentlichung der Ergebnisse mittlerweile fast 15 Jahre zurückliegt. In Anlehnung an diese Studie von Schöne et al. (2004) lauten die ersten beiden Hypothesen wie folgt:

HYPOTHESE 1

Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Lernzielorientierung der Schülerinnen und Schüler und der Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm.

HYPOTHESE 2.1

Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Annäherungs-Leistungszielorientierung der Schülerinnen und Schüler und der Orientierung an einer sozialen Bezugsnorm.

HYPOTHESE 2.2

Es besteht eine positive Korrelation zwischen der Vermeidungs-Leistungszielorientierung der Schülerinnen und Schüler und der Orientierung an einer sozialen Bezugsnorm.

6.2 Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte

Die Bezugsnormorientierung einer Lehrkraft hat vielfältige Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. Besonders bei der Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm konnten positive Auswirkungen auf den Lernzuwachs sowie die Motivation der Kinder gefunden werden (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 1977). Die Einstellung, dass eine Bewertung unter verschiedenen Perspektiven erfolgen kann, geben Lehrkräfte mit ausgeprägter individueller Bezugsnormorientierung ebenfalls an ihre Schülerinnen und Schüler weiter (Rheinberg & Krug, 2017). Zudem kann die Art der Leistungsrückmeldung, wie sie beispielsweise schriftlich bei Schularbeiten oder Hausübungen erfolgt, die Attribuierungstendenz der Schülerinnen und Schüler verändern (Supersaxo et al., 1986, siehe auch Kapitel 2.3). Dies ist eine gute Möglichkeit, dem Schulkind zu vermitteln, dass eine negative Leistung weniger auf mangelnde Begabung, sondern auf fehlende Anstrengung zurückzuführen ist. Da die Bezugsnormorientierung der jeweiligen Lehrkraft einen großen Einfluss auf den Unterricht nimmt, kann vermutet werden, dass die Bezugsnormorientierung der Schülerinnen und Schüler sich stark an der ihrer jeweiligen Lehrkraft orientiert:

HYPOTHESE 3

Die Höhe der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft korreliert positiv mit der durchschnittlichen individuellen Bezugsnormorientierung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse.

Von besonderem Interesse ist auch, ob die Schülerinnen und Schüler die Bezugsnormorientierung ihrer Lehrkraft ebenso wahrnehmen, wie die Lehrkraft dies selbst im Fragebogen angegeben hat. Diese Frage führt zur vierten Hypothese:

HYPOTHESE 4

Die Perzeption der Schülerinnen und Schüler über die Bezugsnormorientierung ihrer Lehrkraft korreliert mit der selbst eingeschätzten Bezugsnormorientierung der Lehrkraft.

6.3 Bezugsnormorientierung und Prüfungsangst

Der Großteil der empirischen Untersuchungen zu den Auswirkungen der sozialen bzw. individuellen Bezugsnormorientierung wurde in den 1980er und 1990er Jahren durchgeführt und fand hauptsächlich im deutschen Sprachraum bzw. Kulturkreis statt. Zudem lag der Fokus in den ersten Jahren der Forschung vor allem auf der Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte und deren Auswirkung. Zum Zusammenhang der jeweiligen Bezugsnormorientierung mit Prüfungsangst wurden bis dato keine Studien publiziert.

Die Befundlage bezüglich der Korrelate von Prüfungsangst und Zielorientierung ist hingegen etwas ausgeprägter. Nach Elliot und Church (1997) werden sowohl die Vermeidungs-Leistungszielorientierung als auch die Annäherungs-Leistungszielorientierung durch eine ausgeprägte Versagensangst charakterisiert. Geht man jedoch davon aus, dass Bezugsnorm- und Zielorientierung in einem engen Zusammenhang stehen (Hypothesen 1, 2.1 & 2.2), so kann argumentiert werden, dass eine Orientierung an sozialen Bezugsnormen ebenfalls mit verstärkter Prüfungsangst einhergeht. Daher lauten die nächsten beiden Hypothesen wie folgt:

HYPOTHESE 5

Schülerinnen und Schüler mit einer stark ausgeprägten individuellen Bezugsnormorientierung haben eine vergleichsweise niedrigere Prüfungsangst als Schülerinnen und Schüler mit niedrigerer individueller Bezugsnormorientierung.

HYPOTHESE 6

Schülerinnen und Schüler mit einer stark ausgeprägten sozialen Bezugsnormorientierung haben eine vergleichsweise höhere Prüfungsangst als Schülerinnen und Schüler mit niedrigerer sozialer Bezugsnormorientierung.

6.4 Bezugsnormorientierung und Selbstwirksamkeitserwartung

Der Zusammenhang von Bezugsnormorientierung und Selbstwirksamkeitserwartung wurde in der Literatur ebenfalls noch nicht näher untersucht. Bekannt ist hingegen, dass Studentinnen und Studenten mit einer ausgeprägten Orientierung an Vermeidungs-Leistungszielen eine niedrigere Erwartung an ihre akademische Selbstwirksamkeit besitzen (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; VandeWalle et al., 2001). Zudem steht eine Orientierung an Lernzielen mit einer hohen Kompetenzerwartung an sich selbst in

Zusammenhang (Elliot & Church, 1997). Ähnlich dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung ist die Kompetenzerwartung auf zukünftige Ereignisse ausgerichtet. Aufgrund dieser Befunde wird in der vorliegenden Studie der Zusammenhang von Bezugsnormorientierung und Selbstwirksamkeitserwartung folgendermaßen konstatiert:

HYPOTHESE 7

Die Höhe der individuellen Bezugsnormorientierung steht in positivem Zusammenhang mit der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichtsfach Englisch.

EMPIRISCHER TEIL

7 Methodik

Im folgenden Kapitel erfolgt die Darstellung des Studiendesigns und der Studiendurchführung, die Auflistung und die Merkmale der angewandten Verfahren sowie die nähere Beschreibung der Stichprobe.

7.1 Studiendesign

Die Datenerhebung wurde als Querschnittsdesign konzipiert, für die Studienpopulation gelang es, zwei öffentliche Schulen zu rekrutieren, deren Standorte sich beide im gleichen Bezirk Niederösterreichs, direkt angrenzend an das Bundesland Wien, befinden. Die Distanz beider Schulgebäude beträgt nur wenige Kilometer, die Schülerinnen und Schüler kamen daher zum Großteil aus demselben Einzugsgebiet. Bei der einen Schule handelte es sich um ein Bundesgymnasium, bei der anderen um eine Neue Mittelschule. Nachdem die Direktionen ihre Teilnahme an der Studie offiziell bestätigt hatten, erfolgte im März 2018 eine schriftliche Anfrage zur Genehmigung der Datenerhebung bei MMag. Franz Koppensteiner, Landesschulrat für Niederösterreich, welche Ende April 2018 gewährt wurde. Die Befragungen der Schülerinnen und Schüler sowie der zugehörigen Lehrkräfte fanden Ende April bzw. Anfang Mai 2018 statt.

Für die Teilnahme an der Studie wurden jeweils die Klassen der 6., 7. sowie 8. Schulstufe ausgewählt. Im Falle der Neuen Mittelschule nahmen die Schülerinnen und Schüler aller Klassen der betreffenden Schulstufen teil, im Bundesgymnasium erfolgte die Auswahl von insgesamt 12 Klassen. Da die Befragung sich auf das Unterrichtsfach Englisch bezog, wurden jene Klassen des Gymnasiums, welche bilingual geführt werden (Unterrichtssprache Englisch/Deutsch), von der Teilnahme an der Studie ausgenommen. Zwei weitere Klassen nahmen zum Zeitpunkt der Untersuchung an klasseninternen Projekten teil, wodurch bereits viele reguläre Unterrichtsstunden ausgefallen waren. Da die Stichprobe auch ohne die betroffenen Klassen bereits eine ausreichende Größe aufwies, wurden diese daher von der Befragung ausgenommen.

Die Entscheidung für die Durchführung der Studie in der Domäne Englisch, als erste lebende Fremdsprache, wurde aufgrund mehrerer Überlegungen getroffen: Einerseits wurde in der bisherigen Forschung im Kontext Schule ein starker Fokus auf das Unterrichtsfach Mathematik gelegt. So auch in der Studie von Schöne et al. (2004), deren Ergebnisse es teilweise mit der vorliegenden Untersuchung zu replizieren galt. So wurden beispielsweise

auch die Studien von Goetz et al. (2004) zum Zusammenhang von Leistung und emotionalem Erleben, oder die Untersuchung von Lüdtke und Köller (2002), über die Auswirkung der Bezugsnormorientierung der Lehrkraft auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, in der Domäne Mathematik durchgeführt. Da sich kaum Untersuchungen zu Bezugsnorm- sowie Zielorientierung im Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht (als erste lebende Fremdsprache) finden lassen, soll die vorliegende Arbeit zum Schließen dieser Forschungslücke beitragen.

Außerdem treten beim Lernen einer Fremdsprache ausgeprägte kumulierende Effekte auf – je besser die Grammatik, die Aussprache oder der Wortschatz ausgeprägt sind, desto bessere Ergebnisse werden im Allgemeinen erzielt. Sicherlich, auch in Mathematik bedarf es zuerst gewisser Grundrechenarten, dennoch unterscheiden sich unterschiedliche Teilbereiche wie Statistik, Geometrie oder Algebra stärker voneinander, als dies im Regelfall in unterschiedlichen Englischstunden zu erwarten ist.

Zudem gewinnt die Anwendung der englischen Sprache generell, in der heutigen Gesellschaft und vor allem für die vorliegende Stichprobe der 11- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, immer mehr an Bedeutung. Egal ob bei fremdsprachigen YouTube-Videos oder US-amerikanischen Serien, welche im Internet gestreamt werden: Die englische Sprache ist Kindern in diesem Alter weitaus geläufiger und tangiert sie öfters, als es beispielsweise noch vor zwei Jahrzehnten der Fall war. Auch auf Urlaubsreisen, die heutzutage weitaus häufiger ins Ausland führen als es zu früheren Zeiten der Fall war, erweist sich die Kenntnis der englischen Sprache von großem Nutzen. Durch soziale Netzwerke ist es zudem viel einfacher als früher, über Ländergrenzen hinweg miteinander in regelmäßigem Kontakt zu bleiben oder Freundschaften aufzubauen, welche ohne die Vernetzung im Internet früher nie zustande gekommen wären. Auch hier ist die Kenntnis einer Fremdsprache, meist Englisch, von großer Bedeutung. Daher kann argumentiert werden, dass die Lernzielorientierung von Schülerinnen und Schülern für das Unterrichtsfach Englisch besonders hoch ausgeprägt sein mag. Denn Fortschritte im Spracherwerb wirken sich nicht nur auf die nächste Schularbeit oder Abschlussnote aus, sondern können nahezu täglich auf die Probe gestellt werden.

7.2 Studiendurchführung

Die Schülerinnen und Schüler des Bundesgymnasiums wurden einige Tage vor der geplanten Befragung von mir persönlich über ihre Teilnahme an der Studie informiert und bekamen eine schriftliche Information für ihre Erziehungsberechtigten ausgehändigt, die eine

Einverständniserklärung³ enthielt. In der Neuen Mittelschule erklärte sich eine Vertrauenslehrerin dazu bereit, diese Tätigkeit für mich zu übernehmen. Schlussendlich durften alle Kinder teilnehmen, welche im Vorhinein die schriftliche Einverständniserklärung ihrer Erziehungsberechtigten eingeholt und rechtzeitig bei ihren jeweiligen Klassenvorständen abgegeben hatten.

Die Datenerhebung unter den Schülerinnen und Schülern erfolgte mittels Vorgabe eines schriftlichen Fragebogens im Klassenverband jeweils am Anfang einer, von der Direktion freigegebenen, Unterrichtsstunde. Diese stellte nicht zwingend eine Englischstunde dar, die Befragung fand daher in unterschiedlichen Unterrichtsfächern und in Anwesenheit der jeweiligen Lehrkraft statt. Vor der Bearbeitung des Fragebogens wurden die Kinder mündlich auf die wichtigsten Punkte sowie den Ablauf der Befragung hingewiesen. Diese beinhalteten neben den Angaben zur Dauer (ca. 20 Minuten), Freiwilligkeit der Teilnahme, Möglichkeit der Verweigerung und Gewährleistung der Anonymität, die wichtigsten Bearbeitungsvorgaben. Besonders hervorgehoben wurde dabei, dass bei Unklarheiten jederzeit (Rück-)Fragen an mich erfolgen konnten und die Kinder nach Möglichkeit keine Frage auslassen sollten. Anschließend wurde der Fragebogen ausgeteilt. Neben dem Erhebungsbogen erhielten alle Kinder ein Informationsblatt, welches die wichtigsten Hinweise nochmals zum Nachlesen bereithielt. Nach Beantwortung der Fragen und vor dem Einsammeln der Bögen wurden die Kinder erneut gebeten, die Vollständigkeit ihrer Angaben zu überprüfen und gegebenenfalls ausgelassene Fragen zu beantworten.

Die Befragung der jeweiligen Lehrkräfte im Unterrichtsfach Englisch erfolgte ebenfalls mittels eines schriftlichen Fragebogens. Dieser wurde den Lehrerinnen und Lehrern von mir persönlich, in Begleitung der jeweiligen Schulleitung, in einem blickdichten Kuvert übergeben. Neben dem eigentlichen Fragebogen enthielten die Unterlagen ebenfalls ein Informationsblatt mit den wichtigsten Angaben und Kontaktdaten im Falle von Rückfragen. Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Bögen in Ruhe auszufüllen und anschließend innerhalb der nächsten Tage entweder im verschlossenen Kuvert in der Direktion oder bei mir persönlich während des nächsten Besuchs an der Schule abzugeben.

³ Die Einverständniserklärung sowie alle weiteren relevanten Unterlagen finden sich im Anhang wieder.

7.3 Stichprobenbeschreibung

7.3.1 Schülerinnen und Schüler

Insgesamt wurden die Fragebögen an 426 Schulkinder aus 19 Klassen vorgegeben. 12 der 19 Klassenverbände und somit die Mehrzahl der Kinder ($n=273$) entstammten dem Bundesgymnasium, die Kinder der verbleibenden sieben Klassen ($n=152$) besuchten die Neue Mittelschule.

Von den insgesamt 426 ausgehändigten Fragebögen konnten 419 für die statistische Auswertung herangezogen werden. Drei der sieben Befragungsbögen wurden ausgeschlossen, da das ausreichende Verständnis der Inhalte aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht gewährleistet war. Weitere drei Fragebögen wurden aufgrund ihrer Unvollständigkeit von der weiteren Analyse ausgenommen, eine Schülerin entschied sich während der Bearbeitungszeit von der Teilnahme an der Studie zurückzutreten. Von den somit verbliebenen 419 Fragebögen wurden 53.9% von Schülerinnen ($n=226$) und 46.1% ($n=193$) von Schülern ausgefüllt, wobei das Geschlechterverhältnis an den beiden Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt war. Am Gymnasium war die Relation mit 48.9% Mädchen ($n=133$) zu 51.1% Buben ($n=139$) annähernd ausgeglichen, an der Neuen Mittelschule waren 63.3% der teilnehmenden Kinder weiblich ($n=93$), 36.7% hingegen männlich ($n=54$).

Mit insgesamt sieben Klassen ($n=164$) stellte die 7. Schulstufe die größte Subgruppe unter den Schülerinnen und Schülern dar. Aus den Schulstufen 6 ($n=135$) und 8 ($n=120$) nahmen jeweils sechs Klassen an der Befragung teil.

Das Durchschnittsalter der Kinder in der Gesamtstichprobe betrug 12 Jahre und 8 Monate ($SD=0.95$, Range 11-16), wobei zwischen den Mittelwerten beider Schulen ($M_{GYM}=12.72$, $M_{NMS}=12.67$) nur 18 Tage lagen. Eine vergleichbare Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler beider Schulen kann somit angenommen werden.

7.3.2 Lehrkräfte

Das Sample der Lehrerinnen und Lehrer setzte sich aus insgesamt 16 Personen zusammen, wobei zehn dem Gymnasium, die restlichen sechs der Neuen Mittelschule angehörten. Drei Lehrkräfte des Gymnasiums entschieden sich jedoch nach Durchsicht der Unterlagen gegen die Teilnahme an der Studie.

Einerseits wurden Bedenken hinsichtlich der Gewährleistung der Anonymität geäußert, da durch die erforderliche Angabe der Klasse im Fragebogen eindeutig ein Rückschluss auf die

Lehrkraft gezogen werden konnte. Leider gelang es nicht, durch einen erneuten Hinweis auf die Verschwiegenheitspflicht sowie der Zusicherung, die Daten ohne jegliche Möglichkeit der Personenzuordnung zu veröffentlichen, diese Befürchtungen zu zerstreuen. Zudem äußerten einige Lehrkräfte starke inhaltliche Differenzen mehreren Fragestellungen gegenüber. Es wurde zwar ein Versuch unternommen, durch ein persönliches Gespräch sowie der Übermittlung von genaueren Informationen mithilfe der Broschüre für Lehrpersonen des Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Lehwald & Waka, 2008) das Thema Bezugsnormen besser begreifbar zu machen, dennoch blieben die Lehrkräfte der Meinung, dass der Fragebogen für sie als Professorinnen und Professoren eines Gymnasiums nicht sinnvoll zu beantworten sei, da sie die Leistungen eines Kindes mithilfe den Vorgaben des Lehrplans beurteilen und nicht innerhalb einer Klasse bzw. an den Kompetenzen der anderen Schülerinnen und Schüler messen würden.

Insgesamt standen somit 13 Fragebögen zur statistischen Datenauswertung zur Verfügung, sechs davon aus der Neuen Mittelschule, sieben aus dem Gymnasium. Die Geschlechtsverteilung war äußerst ungleich verteilt, da nur ein Mann in der Stichprobe vertreten war.

Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte betrug 44.23 Jahre ($SD=12.13$, Range 24-61), die Dauer der Berufsausübung lag im Mittel bei 18.92 Jahren ($SD=12.12$). Die Lehrkräfte der Neuen Mittelschule waren durchschnittlich 48.17 Jahre alt ($SD=12.12$, Range 24-57), das Alter ihrer Kolleginnen und Kollegen im Gymnasium betrug im Schnitt 40.86 Jahre ($SD=11.95$, Range 24-61). Dadurch erklärt sich auch die deutlich längere Berufsausübung unter den Lehrkräften der Neuen Mittelschule, welche mit 24.50 Jahren Berufserfahrung ($SD=11.24$, Range 2-32) mehr als zehn Jahre Vorsprung gegenüber den Lehrkräften des Gymnasiums hatten ($M_{GYM}=14.14$, $SD=11.44$, Range 1-34).

7.4 Erhebungsinstrumente

7.4.1 Fragebogen der Schülerinnen und Schüler

7.4.1.1 Pretest

Vor der offiziellen Datenerhebung in den beiden Schulen wurde ein Pretest mit einer Schülerin sowie zwei Schülern im Alter von 13, 15 und 16 Jahren durchgeführt, um die Verständlichkeit des Fragebogens sowie etwaige Unklarheiten zu überprüfen. Dabei wurden

die Kinder gebeten, während der Beantwortung der Fragen laut mitzudenken und jegliche Kritik sowie Verbesserungsmöglichkeiten zu äußern, die ihnen einfielen.

Hierfür wurden die Kinder, jeweils im Einzelsetting, in ruhiger Umgebung zuerst über die Bedeutung ihrer Mithilfe sowie über den Hintergrund der Testung informiert. Ihnen wurde erklärt, dass die Fragebögen zu einem späteren Zeitpunkt in Schulklassen vorgegeben werden würden und daher auch im Vorhinein geklärt werden müsse, ob die Items überhaupt für diesen Zweck passend formuliert seien. Besonders betont wurde, dass nicht die Antworten der Kinder selbst, sondern einzig und alleine der Fragebogen im Mittelpunkt stehe und die Kinder die Bögen im Anschluss behalten dürften, also keine Auswertung der Antworten erfolge und diese somit auch anonym bleiben würden. Anschließend wurde das Deckblatt mit den Informationen sowie der Fragebogen selbst übergeben und Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, nun den Bogen zu beurteilen. Auf die Notwendigkeit ihrer Kritik wurde nochmals hingewiesen, auch, dass Verbesserungsvorschläge sehr gerne aufgenommen werden würden. Die Eltern der Kinder wurden ebenfalls gebeten, das Informationsblatt für die Erziehungsberechtigten sowie die Einverständniserklärung kritisch zu betrachten und Feedback zu äußern.

Im Anschluss an diesen Pretest wurde das Feedback der Kinder sowie ihrer Eltern eingearbeitet, eventuell missverständliche Formulierungen wurden umgeändert. So wurde beispielsweise das „*flaue Gefühl im Magen*“ zu einem „*unangenehmen Gefühl im Magen*“ abgeändert, „*Widerstände*“ wurden zu „*Hindernissen*“.

7.4.1.2 Antwortformat

Alle nachfolgend dargestellten Skalen des Fragebogens der Schülerinnen und Schüler (mit Ausnahme der Sozialvariablen) wiesen das gleiche Antwortformat auf. Die Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussagen sollte dabei auf einer sechstufigen Likert-Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft vollständig zu* erfolgen.

7.4.1.3 Sozialvariablen

Vor Beantwortung der inhaltlich interessierenden Merkmale wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, Fragen zu ihrem Alter, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit sowie der Englischnote im letzten Halbjahreszeugnis (Wintersemester 2017/18) zu beantworten. Weiters wurde der Name der jeweiligen Lehrkraft im Unterrichtsfach Englisch abgefragt, da

die Schülerinnen und Schüler mehrerer Klassen aufgrund ihrer Klassengröße in Englisch in zwei getrennten Gruppen unterrichtet wurden und so eine Zuordnung zur jeweiligen Lehrkraft erfolgen konnte.

7.4.1.4 Zielorientierung

Die Skala bezüglich der Zielorientierung der Schülerinnen und Schüler wurde von Lüftenegger, Bardach, Bergsmann, Schober und Spiel (2018) übernommen und umfasste insgesamt 19 Items. Die Einteilung erfolgte anhand des trichotomen Modells (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) und umfasste sieben Fragen zur Lernzielorientierung, sechs zur Annäherungs-Leistungszielorientierung sowie weitere sechs Items zur Höhe der Vermeidungs-Leistungszielorientierung.

Es erfolgten geringfügige sprachliche Änderungen aufgrund der Vorgabe des Fragebogens im Rahmen der aktuellen Studie für das Unterrichtsfach Englisch. Die Besonderheit der Skala ergibt sich aus ihrer Entwicklung, welche gemeinsam in Zusammenarbeit mit 16- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern erfolgte und so eine besonders hohe ökologische Validität in der Zielpopulation garantieren soll (Lüftenegger et al., 2015). Die Validität der Skala wurde bereits mehrfach bestätigt (Bergsmann, Lüftenegger, Jöstl, Schober, & Spiel, 2013; Lüftenegger et al., 2015).

Jede einzelne Frage wurde eingeleitet mit dem Halbsatz „*Ich lerne für Englisch vor allem,*“ die Antworten erfolgten jeweils auf einer sechsstufigen Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft vollständig zu*. Die internen Konsistenzen der einzelnen Subskalen zur Höhe der Lernzielorientierung ($\alpha=.86$, Beispielitem: „... *um mein Wissen zu erweitern.*“), der Annäherungs-Leistungszielorientierung ($\alpha=.85$, Beispielitem: „... *damit andere von mir beeindruckt sind.*“) sowie der Vermeidungs-Leistungszielorientierung ($\alpha=.85$, Beispielitem: „... *um zu vermeiden, vor den anderen schlecht dazustehen.*“) können mit einem Cronbach's Alpha von jeweils > 0.85 als gut bezeichnet werden.

7.4.1.5 Bezugsnormorientierung

Die Items zur Bezugsnormorientierung richteten sich nach der empirischen Untersuchung von Schöne et al. (2004), welche insgesamt sechs Fragen umfasste. Wie auch schon zuvor bei der Zielorientierung, wurden alle Fragen jeweils durch den gleichen Halbsatz („*Eine gute*

Leistung ist,“) eingeleitet, pro Bezugsnormorientierung (*sozial/individuell*) gab es jeweils drei zugehörige Fragen.

Da die Reliabilität der Subskala zur individuellen Bezugsnormorientierung in der Ursprungsstudie (Schöne et al., 2004) unter den Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Schulstufe mit einem Cronbach's Alpha von .55 als nicht ausreichend zu bewerten ist, wurden die drei betreffenden Fragen in der vorliegenden Studie verändert. So lautete beispielsweise die erste Frage zur individuellen Bezugsnormorientierung bei Schöne et al. *„Eine gute Leistung ist, wenn sie besser ist als die Leistung davor.“*. In der vorliegenden Studie wurde ein stärkerer Selbstbezug hergestellt, indem der Adressat der Frage verändert wurde. Letztendlich wurde die Frage folgendermaßen formuliert: *„Eine gute Leistung ist, wenn sie besser ist als meine letzte Leistung.“*.

Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt, dass die Reliabilität tatsächlich auf ein durchaus akzeptables Maß gesteigert werden konnte. Die internen Konsistenzen der Skalen zur individuellen ($\alpha=.76$, Beispielitem: *„... wenn ich mich verbessert habe.“*) sowie zur sozialen Bezugsnormorientierung ($\alpha=.87$, Beispielitem: *„... wenn sie besser ist, als die Leistung der anderen.“*) können daher als gut bewertet werden.

7.4.1.6 Prüfungsangst

Zur Erhebung der Prüfungsangst erfolgte die Auswahl der Fragen aus dem *Academic Emotions Questionnaire (AEQ)* von Pekrun, Goetz und Perry (2005). Hierfür wurden die Items der Skalen *Class-Related Anxiety*, *Learning-Related Anxiety* und *Test Anxiety* hinsichtlich ihrer inhaltlichen Passung sowie ihrer statistischen Trennschärfe beurteilt und anschließend 14 Items ausgewählt.

Diese 14 ausgewählten Items des AEQ wurden anschließend für die vorliegende Studie umformuliert, sodass im Fragebogen der Schülerinnen und Schüler spezifisch Ängste im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Englisch abgefragt wurden. Einerseits ging es um die Gedanken und Gefühle während bzw. vor einer Unterrichtsstunde (Beispielfrage: *„Schon vor der Englischstunde mache ich mir Sorgen, ob ich genug verstehen werde.“*), andererseits wurden Situationen beim Lernen (Beispielfrage: *„Beim Lernen mache ich mir Sorgen, ob ich das überhaupt alles bewältigen kann“*) oder im Zusammenhang mit Prüfungen abgefragt (Beispielfrage: *„Wenn die Englischprüfung beginnt, habe ich Herzklopfen“*). Die Reliabilitäten

der vorgegebenen 14 Items können mit einem Cronbach's Alpha von .90 als sehr gut bezeichnet werden.

7.4.1.7 Spezifische Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala zur Messung der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler für das Unterrichtsfach Englisch wurde in Anlehnung an die Skala zur Messung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Satow (1999) konstruiert, welche im Original sieben Items umfasst. Im Fokus liegen die Kompetenzerwartungen von Schülerinnen und Schülern, welche im Umgang mit schulischen Anforderungen auftreten. Die interne Konsistenz wird mit einem Cronbach's Alpha von .70 bis .73 angegeben (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Für die vorliegende Studie wurden aus diesen Fragen fünf Items ausgewählt und umformuliert, sodass die Skala schlussendlich nur Fragen zur Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Englisch enthielt (Beispielfragen: *„Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Englischunterricht lösen, wenn ich mich anstreng.“*, *„Auch wenn die Lehrkraft an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.“*). Mit einem Cronbach's Alpha von .78 liegt die interne Konsistenz der verwendeten Skala in einem durchaus guten Bereich.

7.4.1.8 Perzipierte Bezugsnormorientierung der Lehrkraft

Bei der Skalenkonstruktion zur Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte, wie sie von Seiten der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird, erfolgte eine starke Orientierung an der gekürzten Skala zur schülerperzipierten Lehrerbezugsnorm von Schwarzer, Lange und Jerusalem (1982; zitiert nach Schwarzer & Jerusalem, 1999), wie sie in einer Untersuchung von Schwarzer und Jerusalem (1999) zum Einsatz gekommen ist.

Die Skala im vorliegenden Fragebogen enthielt insgesamt fünf Fragen, drei der Fragen wurden für die statistische Auswertung herangezogen. Der Fokus der Items lag auf der Leistungsrückmeldung der Lehrkräfte (Beispielfrage: *„Wenn eine schwache Schülerin bzw. ein schwacher Schüler sich verbessert, bedeutet das bei unserer Lehrkraft eine „gute Leistung“, auch wenn die Leistung immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt.“*). Die interne Konsistenz der Skala liegt mit einem Cronbach's Alpha von .75 in einem akzeptablen Bereich.

7.4.1.9 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Insgesamt enthielt die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung 10 Items, welche bis auf kleine sprachliche Änderungen bezüglich gendergerechter Sprache sowie der Verständlichkeit dem Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer (1999, zitiert nach Schwarzer & Jerusalem, 1999) entnommen wurden (Beispielfrage: *„Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.“*). Die Fragen bezogen sich auf die Selbsteinschätzung darüber, wie die Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Leben mit Schwierigkeiten und Hindernissen zurechtkommen (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und waren durch ein Hinweiskästchen von den anderen Items optisch abgegrenzt. Dieses enthielt folgenden Text: *„Bis jetzt ist es immer um deinen Englischunterricht gegangen. Bitte beantworte die restlichen Fragen wie sie allgemein auf dich zutreffen (auch außerhalb der Schule).“* Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde im Rahmen der Befragung miterhoben, in der vorliegenden Arbeit wurden jedoch keine Forschungsfragen dazu formuliert.

7.4.2 Fragebogen der Lehrkräfte

Für die Befragung der Lehrkräfte wurde der Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnormorientierung, kurz FEBO, von Rheinberg (1980) herangezogen, welcher insgesamt 39 Items umfasst. 25 dieser Items fokussieren auf die soziale Bezugsnormorientierung (Beispielfrage: *„Wenn ich von einer „guten“ Leistung spreche, so meine ich ein Ergebnis, das deutlich über dem Klassendurchschnitt liegt.“*), die restlichen 14 Fragen erfassen die Höhe der individuellen Bezugsnormorientierung (Beispielfrage: *„Wenn ich mich zur Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers lobend oder tadelnd äußere, so hängen Lob und Tadel vornehmlich davon ab, ob diese Leistung über oder unter ihrer bzw. seinen vorherigen Leistungen liegt.“*). Die Antwortmöglichkeiten waren, analog zum Fragebogen der Schülerinnen und Schüler, auf einer sechsstufigen Likert-Skala (*trifft gar nicht zu bis trifft vollständig zu*) zu treffen.

Geringfügige Änderungen wurden aufgrund der veralteten Rechtschreibung und in Richtung einer gendergerechten Sprache durchgeführt, zudem wurden auch Sozialvariablen (Angaben zu Alter, Geschlecht, Dauer der Berufsausübung) sowie die jeweiligen Klasse(n) abgefragt, welche von der jeweiligen Lehrkraft im Unterrichtsfach Englisch unterrichtet werden.

Aus allen Antworten wurde ein Gesamtscore berechnet, welcher als Maß für die Stärke der individuellen Bezugsnormorientierung gilt (Dickhäuser & Rheinberg, 2003). Dafür werden die Items, welche die soziale Bezugsnormorientierung messen, vor der Berechnung umgepolt. Die interne Konsistenz des Fragebogens wird mit einem Cronbach's Alpha von .80 angegeben (Rheinberg, 1980).

8 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden wird die Vorgehensweise in der statistischen Auswertung, welche mit der Statistiksoftware IBM® SPSS® Statistics (Version 24) durchgeführt wurde, näher erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse der Hypothesentestung beschrieben.

8.1 Datenaufbereitung

Da die gesamte Dateneingabe händisch durchgeführt wurde, konnte ein Großteil der Qualitätsprüfung während der Eingabe der Daten erfolgen. Aufgrund von inkonsistentem Antwortverhalten und mehrerer fehlender Werte wurden insgesamt sechs Fragebögen (allesamt aus dem Sample der Schülerinnen und Schüler) von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Bei weiteren 19 Bögen blieben jeweils 1-2 Items unbeantwortet, insgesamt betraf dies jedoch weniger als 0.1% aller Werte. Die Analyse der fehlenden Werte ergab, dass diese als *missing at random (MAR)* eingestuft werden konnten, daher erfolgte im Anschluss die Vervollständigung der Daten mittels multipler Imputation in SPSS.

Die Datensets der Lehrkräfte-Fragebögen wiesen keine fehlenden Werte auf. Vor der statistischen Auswertung erfolgte zunächst die Umpolung von 25 der insgesamt 39 Items direkt in der Auswertungssoftware.

8.2 Voranalysen

8.2.1 Fragebogen der Schülerinnen und Schüler

Aus Tabelle 1 können die Mittelwerte, die Standardabweichung und die Reliabilitäten der einzelnen Skalen aus dem Fragebogen der Schülerinnen und Schüler entnommen werden. Mit einer internen Konsistenz von $.75 < \alpha < .90$ liegen die Reliabilitäten allesamt in einem guten bis sehr guten Bereich.

Um zu untersuchen, ob sich die Schülerinnen und Schüler beider Schultypen signifikant in ihren Angaben voneinander unterscheiden, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Obwohl aufgrund des Ergebnisses des Shapiro-Wilk-Tests ($p < .05$) nicht von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann, wurde dennoch der t-Test herangezogen, um die Differenz der Mittelwerte der unterschiedlichen Schulen miteinander zu vergleichen, da beim Mann-Whitney-U-Test keine Berechnung der Effektstärke möglich ist. Dies lässt sich einerseits mit der Robustheit des t-Tests gegenüber Verletzungen der

Voraussetzungen bei ausreichender Gruppengröße ($n > 30$) rechtfertigen (Bortz, 2005), andererseits lassen sich die größten Abweichungen von der Normalverteilung an den Rändern beobachten, wo ebenfalls die geringste Dichte der Messwerte vorhanden ist. War das Ergebnis des Levene-Tests auf Varianzhomogenität signifikant ($p < .05$), so wurde statt des t-Tests der Welch-Test interpretiert.

Tabelle 1

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der einzelnen Skalen des Fragebogens der Schülerinnen und Schüler

	<i>M^a</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbach's α</i>
Individuelle Bezugsnormorientierung	5.11	0.97	.76
Soziale Bezugsnormorientierung	3.04	1.40	.87
Lernzielorientierung	4.30	1.01	.86
Annäherungs-Leistungszielorientierung	2.73	1.15	.85
Vermeidungs-Leistungszielorientierung	3.27	1.33	.85
Prüfungsangst	2.59	1.05	.90
Selbstwirksamkeitserwartung (spezifisch)	4.23	1.02	.78
Selbstwirksamkeitserwartung (allgemein)	4.27	0.81	.85
Perzeption der Lehrkraft-iBNO	3.89	1.29	.75

Anmerkungen: ^aSkalenbereich: 1-6

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich je nach Schultyp in den drei Skalen individuelle Bezugsnormorientierung, Lernzielorientierung sowie der Perzeption über die Bezugsnorm der Lehrkraft signifikant voneinander. Die genauen statistischen Kennwerte des Gruppenvergleichs sind in Tabelle 2 veranschaulicht. Die Schülerinnen und Schüler der Neuen Mittelschule orientieren sich durchschnittlich stärker an individuellen Bezugsnormen als die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums. Bezüglich der Lernzielorientierung zeigt sich ein ähnliches Bild, da die Schülerinnen und Schüler der Neuen Mittelschule stärker an Lernzielen orientiert sind. Zudem geben sie an, dass ihre Lehrkräfte stärker an individuellen Bezugsnormen orientiert sind, als die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums dies über ihre Lehrkräfte berichten.

Tabelle 2

Mittelwerte, Standardabweichungen, Ergebnisse der t-Tests, Signifikanzniveaus sowie Effektstärken der beiden Schultypen

	<i>M_{NMS}^a</i>	<i>SD_{NMS}</i>	<i>M_{GYM}^b</i>	<i>SD_{GYM}</i>	<i>t-Test</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Individuelle Bezugsnormorientierung	5.29	0.82	5.01	1.04	$t_{\text{Welch}}(363.97)=3.06$	.002*	-0.29
Soziale Bezugsnormorientierung	2.89	1.33	3.11	1.44	$t(417)=-1.52$	.129	0.16
Lernzielorientierung	4.45	0.96	4.22	1.03	$t(417)=2.30$	.022*	-0.24
Annäherungs-Leistungszielorientierung	2.69	1.16	2.75	1.15	$t(417)=-.40$	.693	0.04
Vermeidungs-Leistungszielorientierung	3.32	1.34	3.24	1.33	$t(417)=.623$	.534	-0.06
Prüfungsangst	2.62	1.10	2.57	1.02	$t_{\text{Welch}}(280.41)=.49$	.628	-0.05
Selbstwirksamkeitserwartung (spezifisch)	4.14	1.07	4.28	0.99	$t(417)=-1.33$	.184	0.14
Selbstwirksamkeitserwartung (allgemein)	4.20	0.82	4.31	0.80	$t(417)=-1.23$	.220	0.13
Perzeption der Lehrkraft-iBNO	4.39	1.10	3.61	1.31	$t_{\text{Welch}}(344.82)=6.42$	.000**	-0.63

Anmerkungen: ^a $n=147$, ^b $n=272$, ** $p<.001$, * $p<.05$

Sind die beiden ersten Befunde, die höhere Orientierung an individuellen Bezugsnormen und Lernzielen von Schülerinnen und Schülern der Neuen Mittelschule, mit einer Effektstärke von $d_{Cohen}=-0.29$ bzw. $d_{Cohen}=-0.24$ zwar als eher geringe Unterschiede einzuordnen, so zeigt sich doch ein größerer Unterschied bezüglich der Perzeption der Bezugsnorm der Lehrkraft. Mit einem $d_{Cohen}=-0.63$ kann der Effekt als mittel bis stark eingestuft werden: Die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte aus der Neuen Mittelschule wurde signifikant höher eingeschätzt als die individuelle Bezugsnormorientierung ihrer Kolleginnen und Kollegen aus dem Gymnasium.

Auch hinsichtlich des Geschlechts wurden die Ergebnisse der einzelnen Skalen mittels t-Tests unabhängiger Stichproben überprüft, ergab der Levene-Test auf Varianzhomogenität ($p<.05$) ein signifikantes Ergebnis, wurde der Welch-Test interpretiert. Die statistischen Kennwerte sind in Tabelle 3 abgebildet.

Es zeigte sich, dass sich die Angaben von Mädchen und Buben in den vier Skalen individuelle Bezugsnormorientierung, Lernzielorientierung, Prüfungsangst sowie Selbstwirksamkeitserwartung (allgemein) signifikant voneinander unterschieden. Mädchen wiesen im Durchschnitt eine etwas höhere Orientierung an individuellen Bezugsnormen auf. Ein, im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen, höherer Wert ließ sich auch bei ihrer Orientierung an Lernzielen ermitteln. Ebenfalls berichteten sie über eine signifikant höhere Prüfungsangst als die männlichen Schüler. Im Unterschied dazu wiesen die Buben einen signifikant höheren Wert in der Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung auf. Mit Blick auf die Effektstärken können die Befunde bezüglich der Unterschiede in den Skalen individuelle Bezugsnormorientierung ($d_{Cohen}=0.21$), Prüfungsangst ($d_{Cohen}=0.35$) sowie Selbstwirksamkeitserwartung (allgemein) ($d_{Cohen}=-0.28$) als eher gering ausgeprägte Effekte interpretiert werden. Der Unterschied bezüglich der Orientierung an Lernzielen ($d_{Cohen}=0.42$) ist von mittlerer Größe.

Tabelle 3

Mittelwerte, Standardabweichungen, Ergebnisse der t-Tests, Signifikanzniveaus sowie Effektstärken der beiden Geschlechter

	<i>M_W^a</i>	<i>SD_W</i>	<i>M_M^b</i>	<i>SD_M</i>	<i>t-Test</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Individuelle Bezugsnormorientierung	5.20	0.87	5.00	1.07	$t_{\text{Welch}}(368.84)=-2.11$	.036*	0.21
Soziale Bezugsnormorientierung	2.98	1.38	3.10	1.43	$t(417)=0.83$	.405	-0.08
Lernzielorientierung	4.49	0.93	4.07	1.06	$t_{\text{Welch}}(385.04)=-4.23$	.000**	0.42
Annäherungs-Leistungszielorientierung	2.67	1.42	2.79	1.17	$t(417)=1.08$	.283	-0.11
Vermeidungs-Leistungszielorientierung	3.29	1.37	3.24	1.30	$t(417)=-0.37$	.711	0.04
Prüfungsangst	2.76	1.06	2.39	1.01	$t(417)=-3.60$	.000**	0.35
Selbstwirksamkeitserwartung (spezifisch)	4.17	1.05	4.30	0.98	$t(417)=1.24$	.214	-0.12
Selbstwirksamkeitserwartung (allgemein)	4.17	0.83	4.39	0.77	$t(417)=2.81$	.005*	-0.28
Perzeption der Lehrkraft-iBNO	3.89	1.28	3.88	1.31	$t(417)=-0.13$	.893	0.01

Anmerkungen: ^a $n=226$, ^b $n=193$, ** $p<.001$, * $p<.05$

8.2.2 Fragebogen der Lehrkräfte

Die interne Konsistenz der FEBO Gesamtskala wurde von Rheinberg (1980) mit dem varianzanalytischen Verfahren nach Hoyt berechnet und wird mit einem Cronbach's Alpha von über .80 angegeben. Der FEBO Gesamtscore gilt hierbei als Maß für die Stärke der individuellen Bezugsnormorientierung (Dickhäuser & Rheinberg, 2003).

Die Reliabilitätsanalyse der FEBO Gesamtskala im vorliegenden Datenset wies jedoch mit einem Cronbach's Alpha von .32 eine äußerst geringe interne Konsistenz auf – dies deutet darauf hin, dass sich die Items inhaltlich stark voneinander unterscheiden. Da Dickhäuser und Rheinberg (2003) für die reine Erfassung der Bezugsnormorientierung der Lehrkraft die Berechnung auf Basis der Subskala *Leistungsvergleich* empfehlen, wurde zunächst die Reliabilität dieser neun Items umfassenden Skala überprüft. Doch ein Cronbach's Alpha von .59 ließ ebenfalls auf eine nicht zufriedenstellende interne Konsistenz schließen.

Daher erfolgte die Adaptierung der Skala auf Basis der Itemformulierungen. Dazu wurden 20 Items ausgewählt, die inhaltlich starke Ähnlichkeiten aufwiesen. Die interne Konsistenz der adaptierten Skala war mit einem Cronbach's Alpha von .33 jedoch als ebenfalls unzureichend zu bewerten. Daher wurde auf Basis der Skalenkennwerte ein Item nach dem anderen aus der Skala entfernt, bis die Reliabilität auf ein akzeptables Maß von .85 gestiegen war. Die verbliebenen neun Items, welche im Fragebogen allesamt auf die individuelle Bezugsnormorientierung gepolt waren, bildeten nun die adaptierte Skala zur Berechnung der individuellen Bezugsnormorientierungen der Lehrkräfte. Je höher der Summenscore, desto eher kann auf eine Orientierung der Lehrkraft an individuellen Bezugsnormen geschlossen werden. In Tabelle 4 sind die jeweils einbezogenen Items, Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die interne Konsistenz der Skalen abzulesen.

Die Angaben der Lehrkräfte über die Höhe ihrer individuellen Bezugsnormorientierung unterschieden sich, in Abhängigkeit des Schultyps, äußerst stark voneinander. Die Lehrkräfte des Gymnasiums berichteten durchschnittlich über eine wesentlich höhere Orientierung an individuellen Bezugsnormen, als ihre Kolleginnen und Kollegen der Neuen Mittelschule. Die Mittelwerte und Standardabweichungen je Schultyp sind in Tabelle 5 ersichtlich. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ($n=13$) muss dieser Unterschied jedoch vorsichtig interpretiert werden.

Tabelle 4

Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen & einbezogene Items des Lehrkräfte-Fragebogens (Prozess der Skalenbildung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cronbach's α</i>	<i>Anzahl Items</i>	<i>Item-Nr.</i>
FEBO Gesamtskala	145.31	19.14	.32	39	1-39
Leistungsvergleich	28.62	5.30	.59	9	1, 5, 8, 10, 16, 23, 27, 29, 35
adaptierte Skala (erste Version)	71.69	18.40	.33	20	2, 5, 7-10, 13-16, 19, 23, 24, 27-29, 31-33, 35
adaptierte Skala (finale Version)	29.15	7.72	.85	9	2, 8, 9, 15, 19, 23, 28, 29, 31

Tabelle 5

Mittelwerte und Standardabweichungen des Lehrkräfte-Fragebogens in Abhängigkeit des Schultyps

<i>M_{NMS}</i>	<i>SD_{NMS}</i>	<i>M_{GYM}</i>	<i>SD_{GYM}</i>
23.17	5.67	34.29	5.09

8.3 Zusammenhang von Bezugsnorm- und Zielorientierung

Zunächst wurde für alle Skalen der Bezugsnorm- und Zielorientierungen die Verteilung der Daten überprüft. Die Analyse des Shapiro-Wilk-Tests ($p < .05$) wies darauf hin, dass eine nicht parametrische Verteilung der Daten vorlag, daher erfolgte die Ermittlung der Korrelationskoeffizienten zwischen den einzelnen Skalen mittels Spearman-Rho-Korrelation. Hypothese 1 bezieht sich auf den Zusammenhang der individuellen Bezugsnorm- sowie der Lernzielorientierung. Mit einer Korrelation von $r = .24$ ($p = .01$) kann ein geringer, positiver Zusammenhang beschrieben werden.

Parallel dazu wurde anschließend der Zusammenhang zwischen der Orientierung an sozialen Bezugsnormen mit der Annäherungs-Leistungszielorientierung (Hypothese 2.1), sowie der Vermeidungs-Leistungszielorientierung (Hypothese 2.2), ermittelt. Die Korrelation zwischen der Orientierung an sozialen Bezugsnormen sowie der Annäherungs-Leistungszielorientierung kann als linearer Zusammenhang mittlerer Größe beschrieben

werden ($r=.56$, $p=.01$). Die Korrelation zwischen der sozialen Bezugsnorm- und der Vermeidungs-Leistungszielorientierung wies mit einem Korrelationskoeffizienten von $r=.37$ ($p=.01$) ebenfalls einen positiven linearen Zusammenhang auf, wenn auch in einem etwas schwächeren Ausmaß. Somit konnten die Hypothesen 1, 2.1 und 2.2 durch die vorliegenden Daten unterstützt werden.

8.4 Zusammenhang der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft mit jener des Klassendurchschnitts

Hypothese 3 beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft und jener der zugehörigen Schülerinnen und Schüler. Dafür wurde der Summenscore der adaptierten Skala, welcher das Maß der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte darstellt (je größer der Wert, desto höher gibt die Lehrkraft ihre Orientierung an individuellen Bezugsnormen an), mit der Höhe der individuellen Bezugsnormorientierung (Klassendurchschnitt) verglichen.

Das Ergebnis des Shapiro-Wilk-Tests ($p<.05$) spricht für eine Normalverteilung beider Variablen, daher wurde der Zusammenhang mittels der Pearson-Korrelation überprüft. Die Korrelation der beiden Variablen erreicht knapp kein signifikantes Niveau ($p=.089$) und liegt, gegen die Erwartung, in einem moderaten, negativen Bereich ($r=-.49$). Hypothese 3 kann daher mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

8.5 Individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft: Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung

Die nächste Hypothese postuliert einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstbeschreibung der Lehrkraft bezüglich ihrer individuellen Bezugsnormorientierung sowie die Beschreibung derselben durch ihre Schülerinnen und Schüler. Die Korrelation nach Pearson lässt jedoch auf einen signifikanten negativen Zusammenhang von mittlerer Größe schließen ($r=-.66$, $p=.01$).

8.6 Prüfungsangst und Bezugsnormorientierung

In Hypothese 5 soll geprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler mit hoher individueller Bezugsnormorientierung weniger Prüfungsangst haben als Schülerinnen und Schüler mit niedrig ausgeprägter individueller Bezugsnormorientierung. Da in der Voranalyse ein

signifikanter Unterschied zwischen der Ausprägung der individuellen Bezugsnormorientierung zwischen den verschiedenen Schultypen (Gymnasium, Neue Mittelschule) ermittelt werden konnte, erfolgt die Überprüfung der Analyse für beide Schultypen getrennt.

Dazu muss zuallererst eine Definition von „niedriger“ bzw. „hoher“ Bezugsnormorientierung erfolgen. Diese wird in der vorliegenden Untersuchung anhand des Medianes festgelegt: Liegt der jeweilige Wert der individuellen Bezugsnormorientierung unter dem Median ($Md_{NMS}= 5.67$, $Md_{GYM}=5.33$) wird er als niedrig eingestuft, liegt er darüber, gilt er als hohe Ausprägung der Bezugsnormorientierung. Da die erforderlichen Daten nicht normalverteilt vorlagen, erfolgte die Überprüfung der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (hohe bzw. niedrige individuelle Bezugsnormorientierung) mittels des nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests. Die Höhe der Prüfungsangst unter den Schülerinnen und Schülern der Neuen Mittelschule unterschied sich nicht in Abhängigkeit einer niedrigen bzw. hohen individuellen Bezugsnormorientierung ($U=2530.00$, $z=0.64$, $p=.525$, $r=.05$). Im Gymnasium unterschieden sich die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit hoher bzw. niedriger individueller Bezugsnormorientierung ebenfalls nicht in der Höhe ihrer Prüfungsangst ($U=9607.00$, $z=0.57$, $p=.566$, $r=.03$).

Parallel zu Hypothese 5 wird nun der Zusammenhang zwischen der sozialen Bezugsnormorientierung und der Prüfungsangst dargestellt. Es wird postuliert, dass Schülerinnen und Schüler mit hoher sozialer Bezugsnormorientierung (einem Wert, welcher über dem Median ihrer Schule liegt) größere Angst vor Prüfungen haben als Schülerinnen und Schüler mit niedrig ausgeprägter sozialer Bezugsnormorientierung (einem Wert, welcher unter dem Median ihrer Schule liegt). Die Klassifizierung von hoher und niedriger sozialer Bezugsnormorientierung sowie der Gruppenvergleich selbst werden wiederum auf Ebene der Schule (Neue Mittelschule, Gymnasium) getroffen.

88 Schülerinnen und Schülern der Neuen Mittelschule wurde nach dieser Einteilung eine niedrige soziale Bezugsnormorientierung zugeschrieben, 59 Kinder wurden als hoch sozial bezugsnormorientiert beschrieben ($n=147$, $Md_{sBNO}= 2.67$). Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests sprechen dafür, dass von keinem Unterschied in der Höhe der Prüfungsangst zwischen Schülerinnen und Schülern mit hoher und niedriger sozialen Bezugsnormorientierung ausgegangen werden kann ($U=2615.50$, $z=0.08$, $p=.939$, $r=.01$).

Im Gymnasium wurden 137 Kinder als niedrig, 135 Schülerinnen und Schüler hingegen als hoch sozial bezugsnormorientiert klassifiziert ($n=272$, $Md_{sBNO}= 3.00$). Es zeigte sich ebenfalls

kein Einfluss einer hohen bzw. niedrigen sozialen Bezugsnormorientierung auf die Höhe der Prüfungsangst ($U=8981.00$, $z=-0.41$, $p=.681$, $r=-0.02$).

8.7 Selbstwirksamkeitserwartung und Bezugsnormorientierung

Die siebente und letzte Hypothese widmet sich dem Zusammenhang der individuellen Bezugsnormorientierung mit der Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichtsfach Englisch. Die Ermittlung des Korrelationskoeffizienten erfolgte mittels Spearman-Rho-Korrelation, da von einer nicht parametrischen Verteilung der Daten ausgegangen werden musste. Der Korrelationskoeffizient spricht für einen geringen, nicht signifikanten Zusammenhang der spezifischen Selbstwirksamkeit für den Englischunterricht sowie der individuellen Bezugsnormorientierung ($r=.08$, $p=.10$).

9 Diskussion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, das bereits seit den späten 1970er Jahren bekannte Konzept der Bezugsnormorientierung näher zu betrachten. Vor allem sollte die Annahme überprüft werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Lern-/Leistungszielorientierung vorwiegend individuelle/soziale Bezugsnormen heranziehen, um ihre Leistung entsprechend bewerten zu können. Diese Hypothesen wurden bis dato erst einmalig einer Prüfung unterzogen (Schöne et al., 2004) und die gefundenen Zusammenhänge waren gering. Die erneute Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Bezugsnorm- sowie Zielorientierung, insgesamt knapp 15 Jahre nach der ersten Begutachtung, stand daher im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit.

Das Studium der Literatur ließ zudem vermuten, dass eine genauere Betrachtung des Konzepts der individuellen Bezugsnormorientierung noch unerforschte Zusammenhänge zum Vorschein bringen könnte. Die Hypothesengenerierung erfolgte dabei nahe an den Studien zu den Korrelaten der Zielorientierung, da die Ähnlichkeit von Ziel- und Bezugsnormorientierung in der Literatur postuliert wird. Die in dieser Arbeit untersuchten Hypothesen sollten daher auch den Zusammenhang von Bezugsnormorientierung mit Prüfungsangst und Selbstwirksamkeitserwartung prüfen. Zudem wurde die Übereinstimmung der Bezugsnormorientierung von Lehrkräften und die ihrer Schülerinnen und Schülern untersucht, da davon auszugehen war, dass die Bezugsnormorientierung der Lehrkraft auf alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse Einfluss nimmt. Eine Übereinstimmung zwischen der Selbstbeschreibung der Lehrkräfte bezüglich ihrer individuellen Bezugsnormorientierung, sowie der Perzeption derselben durch die Schülerinnen und Schüler wurde ebenfalls postuliert. Die gesamte Befragung bezog sich dabei rein auf das Unterrichtsfach Englisch und die jeweilige Lehrkraft in diesem Gegenstand.

Die Stärken der vorliegenden Arbeit liegen dabei einerseits im Vergleich zwischen verschiedenen Schultypen, da Schülerinnen und Schüler einer Neuen Mittelschule ($n=147$) sowie eines Gymnasiums ($n=272$) an der Befragung teilgenommen hatten. Zudem wurden mehrere Perspektiven, jene von Schülerinnen und Schülern wie auch jene der Lehrkräfte, in die Analyse miteinbezogen. Weiters ist es gelungen, die Ergebnisse der Studie von Schöne et al. (2004) weitgehend zu replizieren. Die Befunde zu der Orientierung an individuellen bzw. sozialen Bezugsnormen konnten dabei erweitert werden, da die Zusammenhänge mit

Prüfungsangst und spezifischer Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichtsfach Englisch ebenfalls untersucht wurden.

Ein Zusammenhang von Bezugsnormorientierung und Zielorientierung (Hypothese 1, 2.1 & 2.2), wie er in der gängigen Literatur vermutet wird, konnte zwar nachgewiesen werden, jedoch von nur geringer bis mittlerer Größe (r zwischen .24 und .56). Dieses Ergebnis fügt sich gut in jenes der zu replizierenden Studie von Schöne et al. (2004) ein. Es scheint also keineswegs so einfach zu sein, wie es die Theorie bzw. die Literatur vermuten lässt. Die Annahme, eine individuelle/soziale Bezugsnormorientierung gehe mit einer Orientierung an Lern-/Leistungszielen einher, sollte daher in zukünftigen Studien genauer untersucht werden.

Die Korrelation der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft mit der durchschnittlichen individuellen Bezugsnormorientierung der gesamten Klasse (Hypothese 3) war gegen die Erwartung negativ ausgeprägt, das Ergebnis war jedoch nicht signifikant ($r=-.49$, $p=.089$). Hypothese 4, welche die Übereinstimmung zwischen der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft sowie der Perzeption dieser durch die Schülerinnen und Schüler zum Thema hatte, konnte nicht angenommen werden, da sich in den vorliegenden Daten ein stärkerer, signifikanter Zusammenhang der beiden Einschätzungen (Selbst- sowie Fremdbeschreibung) zeigte, der jedoch ebenfalls negativ ausgeprägt war ($r=-.66$, $p=.01$). Die Ergebnisse zu Hypothese 3 und 4 lassen sich wohl teilweise dadurch erklären, dass vier von insgesamt sieben Lehrkräften des Gymnasiums den Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnormorientierung (FEBO) erst nach Durchsicht von genaueren Informationen zum Thema Bezugsnormen (vgl. Kapitel 7.3.2 & Kapitel 9.1) bearbeitet hatten und ihr Antwortverhalten dadurch möglicherweise stark verzerrt wurde. Zudem war die Stichprobe der Lehrkräfte ($n=13$) zu gering, um eine statistisch signifikante Aussage treffen zu können.

Interessant ist hingegen, dass die Schülerinnen und Schüler der Neuen Mittelschule eine signifikant höhere Orientierung an individuellen Bezugsnormen und Lernzielen aufwiesen. Die Schülerinnen und Schüler berichteten ebenfalls über eine signifikant höhere Orientierung ihrer Lehrkräfte an individuellen Bezugsnormen. Dieser Befund fügt sich auch gut in zahlreiche informelle Gespräche ein, welche während der Durchführung der Studie mit betroffenen Klassenvorständen, der Schulleitung und den Englischlehrkräften beider Schulen geführt wurden. Im Rahmen dieser wurde die Schulform des Gymnasiums oftmals als Kaderschmiede beschrieben, für mangelnde Leistungen sei kein bzw. nur geringer Platz vorhanden. Diese Aussagen wurden sowohl von Angehörigen der Neuen Mittelschule, als auch von jenen des

Gymnasiums getätigt. Ganz anders hingegen die Darstellung der Neuen Mittelschule: Jedes Kind soll in seinen Stärken und Schwächen unterstützt und gefördert werden.

Nicht verwunderlich ist der Umstand, dass Mädchen über eine signifikant höhere Prüfungsangst berichteten. Dieses Ergebnis fügt sich gut in vorangegangene Studien ein (vgl. Chapell et al., 2005; Devine et al., 2012; Hembree, 1988; Sung, Chao, & Tseng, 2016). Zudem konnte gezeigt werden, dass sich Mädchen signifikanter an Lernzielen sowie individuellen Bezugsnormen orientieren. Schüler berichteten hingegen über eine stärker ausgeprägte allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung.

Der Blick auf die letzten Hypothesen, welche die vermeintlichen positiven Auswirkungen einer individuellen Bezugsnormorientierung auf Prüfungsangst und Selbstwirksamkeitserwartung postulierten, zeigt, dass die individuelle bzw. soziale Bezugsnormorientierung keinen Einfluss auf die Höhe der Prüfungsangst zu haben scheint (Hypothese 5 & 6). Die individuelle Bezugsnormorientierung stand zwar in Zusammenhang mit der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung für das Unterrichtsfach Englisch (Hypothese 7), der lineare Zusammenhang war jedoch äußerst gering ausgeprägt und erreichte zudem kein statistisch signifikantes Niveau ($r=.08$, $p=.10$).

9.1 Limitationen

Da beide Schulen nur wenige Kilometer voneinander entfernt lagen, kann nicht von einer repräsentativen Stichprobe für die gesamte Republik Österreich gesprochen werden. Zudem erfolgte die Auswahl der beiden Schulen nicht mittels randomisierter Verfahren, wodurch die Repräsentativität ebenfalls beeinträchtigt ist.

Aufgrund der rechtlichen Situation musste sowohl auf dem Lehrkräftefragebogen als auch auf dem Fragebogen der Schülerinnen und Schüler ein expliziter Hinweis auf die nur unzureichende Gewährleistung der Anonymität erfolgen. Dieser wurde im Deckblatt, das jeder Lehrkraft, jeder Schülerin und jedem Schüler zusammen mit dem Erhebungsbogen ausgeteilt wurde, festgehalten. Auch die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, welche vor Teilnahme an der Studie zu erfolgen hatte, enthielt eine entsprechende Information. Durch die explizite Erwähnung dieses Sachverhaltes unmittelbar vor der Erhebung kann eine Verzerrung der Studienergebnisse nicht ausgeschlossen werden.

Ebenfalls möglich erscheint, dass die Anwesenheit der Schulkolleginnen und -kollegen die Antworttendenzen verschoben hat. Hat ein Kind beispielsweise eine extrem ausgeprägte

Prüfungsangst, möchte es diese vielleicht aus Scham vor den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern verbergen und keine konkreten Angaben dazu auf einem Fragebogen machen, der leicht vom Sitznachbar bzw. der Sitznachbarin eingesehen werden könnte.

Da insgesamt drei Lehrkräfte des Gymnasiums ihre Teilnahme an der Studie verweigerten, wurde die ohnehin kleine Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer von insgesamt 19 auf 16 Personen reduziert. Weiteren vier der insgesamt 10 Lehrkräfte des Gymnasiums wurde zudem einige Tage nach Übergabe des Fragebogens zusätzliches Informationsmaterial zur Verfügung gestellt. Dieses bestand aus einer Broschüre für Lehrpersonen des Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Lehwald & Waka, 2008) und sollte näher mit dem Thema Bezugsnormen vertraut machen, da die Lehrkräfte nach Durchsicht des FEBO einige inhaltliche Differenzen beanstandeten und ihre Teilnahme an der Studie ebenfalls in Frage stellten. Mithilfe der Broschüre gelang es zwar, die betreffenden Lehrkräfte von der Teilnahme an der Studie zu überzeugen, jedoch müssen nun Einstellungsänderungen durch Vorgabe der zusätzlichen Informationen bzw. Priming-Effekte angenommen werden. Zudem war die Verteilung der Geschlechter nicht ausgeglichen, da sich nur ein Mann unter den Englischlehrkräften befand.

Die niedrige interne Konsistenz der FEBO-Gesamtskala, die in der Verwendung einer iterativ gebildeten Skala zur Bestimmung der individuellen Bezugsnormorientierung resultierte (siehe Kapitel 8.2.2), muss ebenfalls kritisch betrachtet werden und sollte in zukünftigen Studien einer genaueren Analyse unterzogen werden.

9.2 Empfehlung für künftige Studien

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse muss zuallererst die Empfehlung ausgesprochen werden, die postulierten Zusammenhänge zwischen Bezugsnorm- und Zielorientierung in der Literatur genauer zu prüfen. Denn dieser konnte zwar in der vorliegenden Arbeit nachgewiesen werden, die Zusammenhänge sind jedoch nicht so eindeutig und stark, wie oft angenommen wird.

Parallel dazu sollte die Forschung zum Konzept der Bezugsnormorientierung vor allem auch im angloamerikanischen Sprachraum vorangetrieben werden. Obwohl die Zusammenhänge von Bezugsnorm- und Zielorientierung sowie die Korrelation der individuellen Bezugsnormorientierung mit Prüfungsangst sowie Selbstwirksamkeitserwartung in der vorliegenden Arbeit nicht bzw. nur in sehr geringem Ausmaß beschrieben werden konnten,

scheint es doch sehr wahrscheinlich, dass die Orientierung auf individuelle Bezugsnormen, ebenso wie die an Lernzielen, positive Auswirkungen auf den schulischen Erfolg und die Lernmotivation eines Kindes mit sich bringt. Diese gilt es genauer zu erforschen, um die Erkenntnisse in die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer einfließen lassen zu können.

Da aufgrund rechtlicher Vorgaben Fragen bezüglich des sozioökonomischen Status, wie Angaben zum Migrationshintergrund oder dem Berufsstatus der Eltern, ausbleiben mussten, wäre die Einbeziehung dieser Informationen in weiteren Studien durchaus lohnenswert.

Die weiteren Vorschläge betreffen vor allem die bereits oben genannten Limitationen: So ist für künftige Studien vor allem eine ausreichend große österreichische Stichprobe zu gewährleisten, die die randomisierte Auswahl von Schulen sowie Klassen zulässt. Weiters sollten objektive Messverfahren entwickelt werden, um Bezugsnorm- sowie Zielorientierung mit geringerer Möglichkeit der Datenverfälschung abzubilden. Vor allem der FEBO, dessen interne Konsistenz in der vorliegenden Studie nicht annähernd das in der Literatur beschriebene Maß erreichen konnte (Rheinberg, 1980), sollte erneut geprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden.

10 Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478–487. doi:10.1037/0022-0663.76.3.478
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706–722. doi:10.1037//0022-3514.80.5.706
- Bergsmann, E. M., Lüftenegger, M., Jöstl, G., Schober, B., & Spiel, C. (2013). The role of classroom structure in fostering students' school functioning: A comprehensive and application-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 26, 131–138. doi:10.1016/j.lindif.2013.05.005
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Breker, T. A. (2016). *Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit & Mindset – Wie können Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern zu fördern?* (Dissertation, Europa-Universität Viadrina). Abgerufen von <https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/index/index/docId/209>
- Brett, J. F., & VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84, 863–873. doi:10.1037/0021-9010.84.6.863
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295. doi:10.1006/ceps.2001.1094
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268–274. doi:10.1037/0022-0663.97.2.268
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16–20.
- Dalbert, C., & Radant, M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (2., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 127–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8, 33. doi:10.1186/1744-9081-8-33
- Dickhäuser, O., & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41–55). Göttingen: Hogrefe.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (Handbook of child psychology, Vol. 4, pp. 643–692). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Elliott, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliott, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475. doi:10.1037/0022-

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644. doi:10.1037/0022-3514.76.4.628
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632–648. doi:10.1037/a0023952
- Frenzel, A. C., Goetz, T., & Pekrun, R. (2008). Kontroll-Wert-Modell der Prüfungsangst. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 275–284). Göttingen: Hogrefe.
- Goetz, T., Pekrun, R., Zirngibl, A., Jullien, S., Kleine, M., vom Hofe, R., & Blum, W. (2004). Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik. Längsschnittliche Mehrebenenanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 201–212. doi:10.1024/1010-0652.18.4.201
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645. doi:10.1037//0022-0663.94.3.638
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904–915. doi:10.1037/0022-3514.65.5.904
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2010a). *Motivation und Handeln: + online specials* (4., überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2010b). Motivation und Entwicklung. In *Motivation und Handeln* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 427–488). Berlin: Springer.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47–77. doi:10.3102/00346543058001047
- Hoover, P. B., Steele-Johnson, D., Beaugregard, R. S., & Schmidt, A. M. (1999, April). *Learning and performance goal orientation interactions with dynamic task complexity*. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Atlanta.
- Jerusalem, M., & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 15–16). Berlin.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35, 432–438. doi:10.1016/j.nedt.2014.11.001
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 189–202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2010). Zielorientierung. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 959–965). Weinheim: Beltz.
- Korn, R. M., & Elliot, A. J. (2016). The 2 × 2 standpoints model of achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 7, 742. doi:10.3389/fpsyg.2016.00742
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Krohne, H. W. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lee, M., & Bong, M. (2016). In their own words: Reasons underlying the achievement striving of students in schools. *Journal of Educational Psychology*, 108, 274–294. doi:10.1037/edu0000048
- Lehwald, G., & Waka, C. (2008). *Beiträge zur Kompetenzerhöhung von Lehrpersonen. Die Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen CSBT* (Heft 1). Salzburg: ÖZBF.

- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197–213. doi:10.1037/0022-0663.97.2.197
- Lüdtke, O., & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 156–166. doi:10.1026//0049-8637.34.3.156
- Lüftenegger, M., Bardach, L., Bergsmann, E., Schober, B., & Spiel, C. (2018). *A Citizen Science approach to measuring students' achievement goals*. Manuscript submitted for publication.
- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 7, 603. doi:10.3389/fpsyg.2016.00603
- Lüftenegger, M., Kollmayer, M., Bergsmann, E., Jöstl, G., Spiel, C., & Schober, B. (2015). Mathematically gifted students and high achievement: The role of motivation and classroom structure. *High Ability Studies*, 26, 227–243. doi:10.1080/13598139.2015.1095075
- Lüftenegger, M., Tran, U.S., Bardach, L., Schober, B., & Spiel, C. (2017). Measuring a Classroom Mastery Goal Structure using the TARGET dimensions: Development and validation of a classroom goal structure scale. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 64–75. doi:10.1027/2151-2604/a000277
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. doi:10.1037//0022-3514.80.3.501
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An Underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718. doi:10.1037/0022-0663.89.4.710
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86. doi:10.1037//0022-0663.93.1.77
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mischo, C., & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 139–151.
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry–emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541–555.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 750–756). Weinheim: Beltz.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406–422. doi:10.1006/ceps.1999.1027
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2010). Bildungspsychologie des Sekundärbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner, & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 111–130). Hogrefe Verlag.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555. doi:10.1037/0022-0663.92.3.544
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T., & Schleyer, E. J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 78–96. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.08.001

- Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32, 63–74.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1111–1119. doi:10.1016/j.tate.2011.05.007
- Rheinberg, F. (1977). *Soziale und individuelle Bezugsnorm. Zwei motivierungsbedeutsame Sichtweisen bei der Beurteilung von Schülerleistungen* (Unveröffentlichte Dissertation). Ruhr-Universität, Bochum.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2006a). Bezugsnormorientierung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 643–648). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rheinberg, F. (2006b). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.), (S. 55–62). Weinheim: Beltz, PVU.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2017). *Motivationsförderung im Schulalltag* (4., aktualisierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (2010). Leistungsängstlichkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 451–465). Weinheim: Beltz.
- Schaefer, A., Mattheß, H., Pfitzer, G., & Köhle, K. (2007). Seelische Gesundheit und Studienerfolg von Studierenden der Medizin mit hoher und niedriger Prüfungsängstlichkeit. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 57, 289–297. doi:10.1055/s-2006-951974
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schnabel, K. (1998). *Prüfungsangst und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schöne, C. (2007). *Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen* (Unveröffentlichte Dissertation). Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3–14). Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93–99. doi:10.1024/1010-0652.18.2.93
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (4., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität.
- Seidel, T., & Krapp, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546–554. doi:10.1037/0022-0663.82.3.546
- Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2007). Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 165–176. doi:10.1026/0049-8637.39.4.165
- Spinath, B. (2008). Bezugsnormorientierung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 185–192). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29–40). Göttingen: Hogrefe.
- Stöber, J., & Schwarzer, R. (2000). Angst. In H. Mandl, J. H. Otto, & H. A. Euler (Hrsg.), *Emotionspsychologie: Ein Handbuch* (S. 189–198). Weinheim: Beltz.
- Sung, Y.-T., Chao, T.-Y., & Tseng, F.-L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning

- achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241–252. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.07.001
- Supersaxo, A., Perrez, M., & Kramis, J. (1986). Beeinflussung der kausalen Attributionstendenzen von Schülern durch Lehrerattribution. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 108–116.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40–48. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.001
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89–101. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.09.002
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82, 390–400. doi:10.1037/0021-9010.82.3.390
- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. J. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86, 629–640. doi:10.1037/0021-9010.86.4.629
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (12., aktualisierte Aufl.) (U. Schönplüg, Übers.). Hallbergmoos: Pearson.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482. doi:10.1002/cne.920180503
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publishers.

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. *Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der einzelnen Skalen des Fragebogens der Schülerinnen und Schüler*.....S. 50

Tabelle 2. *Mittelwerte, Standardabweichungen, Ergebnisse der t-Tests, Signifikanzniveaus sowie Effektstärken der beiden Schultypen*S. 51

Tabelle 3. *Mittelwerte, Standardabweichungen, Ergebnisse der t-Tests, Signifikanzniveaus sowie Effektstärken der beiden Geschlechter*.....S. 53

Tabelle 4. *Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen & einbezogene Items des Lehrkräfte-Fragebogens (Prozess der Skalenbildung)*.....S. 55

Tabelle 5. *Mittelwerte und Standardabweichungen des Lehrkräfte-Fragebogens in Abhängigkeit des Schultyps*.....S. 55

ANHANG

Abstract (Deutsch)

Bezugsnorm- und Zielorientierung sind zwei bedeutende motivationale Konstrukte der Bildungspsychologie, die argumentativ häufig miteinander in Verbindung gebracht werden. So wird postuliert, dass Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Lernzielorientierung vorwiegend individuelle Bezugsnormen heranziehen, um ihre Leistung zu bewerten. Umgekehrt sollen sich Schülerinnen und Schüler mit hoher Leistungszielorientierung eher an sozialen Bezugsnormen messen. In der vorliegenden Arbeit wurde mittels einer Fragebogenerhebung unter 419 Schülerinnen und Schülern im Alter von 11-16 Jahren untersucht, ob dieser Zusammenhang auch empirisch nachgewiesen werden kann. Weiters wurde geprüft, ob sich eine individuelle Bezugsnormorientierung positiv auf Prüfungsangst und Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt. Die Befragung bezog sich dabei rein auf das Unterrichtsfach Englisch (als erste lebende Fremdsprache), die Bezugsnormorientierung der zugehörigen Englischlehrkräfte ($n=13$) wurde ebenfalls abgefragt.

Ein moderater Zusammenhang von Bezugsnorm- und Zielorientierung konnte nachgewiesen werden. Zwischen Bezugsnormorientierung und Prüfungsangst bzw. Selbstwirksamkeit konnte kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden. Mädchen berichteten hingegen über eine signifikant höhere Prüfungsangst, eine stärkere Orientierung an Lernzielen und individuellen Bezugsnormen sowie einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung.

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Ähnlichkeiten von Bezugsnorm- und Zielorientierung nicht so stark sind, wie dies oftmals in der Literatur angenommen wird. Die Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen der beiden Konstrukte sollten daher in zukünftigen Forschungsarbeiten weiter untersucht werden.

Abstract (English)

Within the field of educational psychology, reference norm orientation and goal orientation are two motivational constructs which are frequently related to each other. In literature it is often theorized that students with a high learning goal orientation compare their achievements with individual reference norms, whereas a high performance goal orientation is linked to social reference norms. In the current study 419 pupils, aged 11-16 years, were given a questionnaire to test if this assumption could be proved empirically. Furthermore, it has been examined if an individual reference norm orientation has a positive effect on test anxiety and self-efficacy. The survey referred only to the English lessons (as a first foreign language), the reference norm orientation of the teachers ($n=13$) was tested as well.

A moderate correlation between reference norm orientation and goal orientation could be observed. No significant correlation could be found between reference norm orientation and test anxiety, respectively self-efficacy. Girls had a significantly higher test anxiety, learning goal orientation and individual reference norm orientation than boys, but reported lower levels of self-efficacy.

The results indicate that the connection between reference norm orientation and goal orientation is not as strong as described in literature. Therefore, both the commonness and the differences of the two constructs should be assayed in future research.

Elterninformation & Einverständniserklärung

Elterninformation

April 2018

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte, sehr geehrter Erziehungsberechtigter!

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Fachbereich Bildungspsychologie an der Universität Wien befasse ich mich mit der Frage, welchen Einfluss bestimmte Einstellungen auf den Englischunterricht Ihres Kindes haben. Ich freue mich sehr darüber, dass sich bereit erklärt hat, mich bei meiner Erhebung zu unterstützen!

Zu diesem Zweck wird den Kindern in den kommenden Wochen ein kurzer Fragebogen vorgegeben, in welchem die Schülerinnen und Schüler ihren Unterricht einschätzen sollen. Darin werden auch die Angaben zu Geschlecht, Alter, Klassenzugehörigkeit und jeweilige Lehrkraft in Englisch abgefragt. Selbstverständlich frage ich nicht nach dem Namen der Kinder, ich möchte Sie jedoch darauf hinweisen, dass in manchen Fällen der Rückschluss auf bestimmte Schülerinnen und Schüler nicht auszuschließen ist (wenn z.B. nur ein einziges Mädchen in einer bestimmten Klasse genau 13 Jahre alt ist). Ich möchte Ihnen jedoch hiermit versichern, dass einzig und alleine ich die Fragebögen austeilen, einsammeln und auswerten werde. Die Daten werden weder an den Lehrkörper noch an die Direktion weitergegeben. Zudem erfolgt die Veröffentlichung der Daten in meiner Masterarbeit in anonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse mehr möglich sind.

Sollten Sie dennoch Bedenken bezüglich einer Teilnahme Ihres Kindes haben, können Sie mich natürlich jederzeit kontaktieren. Wenn Sie mit der Teilnahme Ihres Kindes an der Studie einverstanden sind, würden ich Sie bitten, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und der/dem Klassenlehrer/in zukommen zu lassen.

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,
Vanessa Tikale, BSc

Einverständniserklärung

Ich, bin damit einverstanden,
Vor- und Zuname der/des Erziehungsberechtigten in Blockbuchstaben

dass mein Kind an der oben genannten Studie teilnimmt &
Vor- und Zuname des Kindes in Blockbuchstaben

die erhobenen Daten gemäß dem Datenschutzgesetz in der Masterarbeit verwendet werden.

Datum

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

Deckblatt Befragung Schülerinnen & Schüler



Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Vielen Dank, dass du an dieser Studie teilnimmst – du hilfst mir damit sehr, mein Studium bald abschließen zu können ☺ Mit diesem Fragebogen möchte ich herausfinden, wie sich bestimmte Einstellungen auf das Unterrichtsfach Englisch auswirken.

Bei der Bearbeitung des Fragebogens ist besonders wichtig, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt – kreuze am besten einfach bei jeder Frage spontan die Alternative an, die für dich am ehesten zutrifft. Die Antwortmöglichkeiten reichen dabei von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“:

trifft gar nicht zu
trifft nicht zu
trifft eher nicht zu
trifft eher zu
trifft zu
trifft vollständig zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bitte achte darauf, jede einzelne Frage zu beantworten, auch wenn du manche Fragen vielleicht sehr ähnlich findest. Die Bearbeitung wird ungefähr 20 Minuten dauern.

Dabei ist es wichtig, dass du dich ganz in das Fach Englisch, so wie es dieses Jahr in deiner Klasse unterrichtet wird, hineinversetzt. In den Fragen wird auch häufig von der „Lehrperson“ oder „Lehrkraft“ gesprochen. Damit ist deine Lehrerin oder dein Lehrer im Fach Englisch gemeint. Ich möchte dich noch darauf hinweisen, dass ich durch deine Angaben wie Klasse, Alter und Geschlecht in manchen Fällen herausfinden könnte, wer den Fragebogen ausgefüllt hat. Wenn es zum Beispiel in einer Klasse 23 Mädchen aber nur einen Buben gibt, ist zwar nicht klar welches der Mädchen welchen Fragebogen ausgefüllt hat, bei dem Buben jedoch schon. Ich kann dir aber versprechen, dass ich deinen Fragebogen niemandem zeigen werde, weder deiner Lehrkraft, der Schulleitung oder deinen Eltern. In der Masterarbeit, für die ich deine Daten brauche, kann man auch nicht herausfinden, wer welchen Fragebogen ausgefüllt hat.

Bitte bearbeite jetzt den Fragebogen - falls du während des Ausfüllens dringende Fragen hast, helfe ich dir gerne weiter!



Fragebogen Schülerinnen & Schüler (Seite 1 von 2)

Meine Klasse: Mein Alter: Jahre Lehrkraft in Englisch:
 Mein Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich Meine Englisch-Note im Halbjahreszeugnis:

Ich lerne für Englisch vor allem,

	trifft gar nicht zu	trifft vollständig zu
... weil mich Vieles interessiert.	☐	☐
... um zu den Besten zu gehören.	☐	☐
... um zu vermeiden, vor den anderen schlecht dazustehen.	☐	☐
... damit andere denken, dass ich gut bin.	☐	☐
... weil ich die Herausforderung mag.	☐	☐
... um nicht zu den Schlechtesten zu gehören.	☐	☐
... um mich vor anderen zu beweisen.	☐	☐
... um mein Wissen zu erweitern.	☐	☐
... um zu vermeiden, dass mich andere für eine schlechte Schülerin bzw. einen schlechten Schüler halten.	☐	☐
... um meinen Horizont zu erweitern.	☐	☐
... um besser als andere zu sein.	☐	☐
... damit andere von mir beeindruckt sind.	☐	☐
... um vor den anderen nicht als unfähig dazustehen.	☐	☐
... weil ich wissen möchte, wie man die Aufgaben löst.	☐	☐
... um nicht zu den schlechtesten SchülerInnen zu gehören.	☐	☐
... weil ich mehr wissen möchte.	☐	☐
... um zu den SchülerInnen zu gehören, die besser sind als andere.	☐	☐
... um Neues zu entdecken.	☐	☐
... um nicht schlechter als andere zu sein.	☐	☐

Eine gute Leistung ist,

	trifft gar nicht zu	trifft vollständig zu
... wenn sie besser ist, als meine letzte Leistung.	☐	☐
... wenn sie besser ist, als die Leistung der anderen.	☐	☐
... wenn ich mich verbessert habe.	☐	☐
... wenn ich besser bin als die anderen in der Klasse.	☐	☐
... wenn ich mehr Aufgaben richtig habe als beim letzten Mal.	☐	☐
... wenn ich mehr Aufgaben richtig habe als meine MitschülerInnen.	☐	☐

	trifft gar nicht zu	trifft vollständig zu
Wenn ich an die nächste Unterrichtsstunde im Fach Englisch denke, bin ich beunruhigt.	☐	☐
Schon vor der Englischstunde mache ich mir Sorgen, ob ich genug verstehen werde.	☐	☐
Während der Unterrichtsstunde bin ich sehr angespannt.	☐	☐
Weil ich Angst habe, etwas Falsches zu sagen, möchte ich mich während einer Englischstunde am liebsten gar nicht zu Wort melden.	☐	☐
Während der Stunde mache ich mir Sorgen, ob die anderen mehr verstehen als ich.	☐	☐
Beim Lernen für Englisch bin ich angespannt und nervös.	☐	☐

Fragebogen Schülerinnen & Schüler (Seite 2 von 2)

	trifft gar nicht zu	trifft vollständig zu
Wenn ich an die Englischstunde denke, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl im Magen.	☐	☐
Beim Lernen mache ich mir Sorgen, ob ich das überhaupt alles bewältigen kann.	☐	☐
Wenn ich mit dem Lernen nicht weitergekommen bin, bekomme ich Angst.	☐	☐
Vor Prüfungen im Fach Englisch bin ich beunruhigt und fühle mich unwohl.	☐	☐
Wenn die Englischprüfung beginnt, habe ich Herzklopfen.	☐	☐
Während einer Prüfung gerate ich schnell in Panik.	☐	☐
Vor einer Englischprüfung mache ich mir Sorgen, ob diese zu schwierig sein wird.	☐	☐
Ich mache mir Sorgen, ob ich genug gelernt habe.	☐	☐
Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Englischunterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.	☐	☐
Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff im Fach Englisch zu verstehen.	☐	☐
Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	☐	☐
Auch wenn die Lehrkraft an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekomme.	☐	☐
Wir bekommen Rückmeldung über unseren Lernfortschritt.	☐	☐
SchülerInnen werden gelobt, wenn die Lehrperson merkt, dass sie sich verbessert haben.	☐	☐
Unsere Lehrperson bemerkt immer sofort, wenn sich meine Leistungen verbessert oder verschlechtert haben.	☐	☐
SchülerInnen werden gelobt, wenn sie eine bessere Leistung erzielen als ihre MitschülerInnen.	☐	☐
Wenn eine schwache Schülerin bzw. ein schwacher Schüler sich verbessert, bedeutet das bei unserer Lehrkraft eine „gute Leistung“, auch wenn die Leistung immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt.	☐	☐
Bis jetzt ist es immer um deinen Englischunterricht gegangen. Bitte beantworte die restlichen Fragen wie sie allgemein auf dich zutreffen (auch außerhalb der Schule).		
Auch wenn es Hindernisse gibt, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	☐	☐
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	☐	☐
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	☐	☐
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	☐	☐
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	☐	☐
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	☐	☐
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	☐	☐
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	☐	☐
Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	☐	☐

Deckblatt Befragung Lehrkräfte



Sehr geehrte Lehrkraft!

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich zur Teilnahme an dieser Studie bereiterklärt haben! Sie leisten damit einen erheblichen Beitrag zu meiner Masterarbeit im Fachbereich Bildungspsychologie an der Universität Wien.

In diesem Fragebogen geht es vor allem darum, wie bestimmte Einstellungen den Englischunterricht beeinflussen. Die Bearbeitung des Fragebogens wird ca. 10 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte kreuzen Sie spontan jene Alternative an, die für Sie am ehesten zutreffend erscheint. Die Antwortmöglichkeiten reichen dabei von „völlig unzutreffend“ bis „völlig zutreffend“. Bitte achten Sie darauf, keine Frage auszulassen.

völlig unzutreffend	weitgehend unzutreffend	eher unzutreffend	eher zutreffend	weitgehend zutreffend	völlig zutreffend
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Aus rechtlichen Gründen möchte ich Sie darauf hinweisen, dass die Befragung streng genommen nicht als anonym bezeichnet werden kann, da durch Ihre Angaben (insbesondere die Nennung der Klasse) theoretisch ein Rückschluss auf Ihre Person möglich wäre. Diese Angaben sind jedoch für die empirische Auswertung von großer Bedeutung. Ich kann Ihnen jedoch versichern, dass ich Ihre Daten mit höchster Sorgfalt behandle, diese einzig und alleine von mir ausgewertet werden und der Rückschluss auf Ihre Person schlussendlich in der Masterarbeit nicht mehr möglich ist. Selbstverständlich erfolgt auch keine Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulleitung oder Ähnliches. Bei Fragen können Sie sich jederzeit an mich wenden: [REDACTED]

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Unterstützung!
Vanessa Tikale

Fragebogen Lehrkräfte (Seite 1 von 2)

Klassen im Unterrichtsfach Englisch (z.B. 2B, 3C,...): Alter: Geschlecht: ☐ m ☐ w
 Berufsausübung seit:

Ehe ich bei einer Schülerin bzw. einem Schüler von einer „Leistungsverbesserung“ sprechen kann, muss diese bzw. dieser wiederholt Leistungen zeigen, die über dem Klassendurchschnitt liegen.

völlig unzutreffend
 □ □ □ □ □ □
 völlig zutreffend

Bei der Unterrichtsvorbereitung überlege ich mir häufig, welche Aufgabenschwierigkeit für welche Schülerin bzw. welchen Schüler gerade richtig ist.

□ □ □ □ □ □

Bei überdurchschnittlichen SchülerInnen habe ich alles in allem häufiger Leistungsanstiege als Leistungsabfälle beobachten können.

□ □ □ □ □ □

Auf die Höhe der allgemeinen geistigen Fähigkeiten habe ich als Lehrkraft keinen oder nur geringen Einfluss.

□ □ □ □ □ □

Alles in allem könnte ich eher genaue Angaben über das generelle Leistungsniveau einer Schülerin bzw. eines Schülers machen, als genaue Angaben darüber, ob sie bzw. er zurzeit dem Unterricht besser oder schlechter folgen kann als vor einem Monat.

□ □ □ □ □ □

Auf die Höhe der Anstrengung, mit der eine Schülerin bzw. ein Schüler arbeitet, habe ich als Lehrkraft keinen oder nur geringen Einfluss.

□ □ □ □ □ □

Ich organisiere meinen Unterricht so, dass ich möglichst häufig Leistungsvergleiche zwischen den SchülerInnen vornehmen kann.

□ □ □ □ □ □

Wenn ich die Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers beurteilen will, so vergleiche ich ihr bzw. sein erzieltes Ergebnis nicht so sehr mit entsprechenden Ergebnissen ihrer bzw. seiner KlassenkameradInnen, sondern stärker mit Ergebnissen, die diese Schülerin bzw. dieser Schüler zuvor bei vergleichbaren Aufgaben erzielt hat.

□ □ □ □ □ □

Wenn ich einmal Leistungsvergleiche zwischen den SchülerInnen anstelle, so tue ich das in erster Linie, um zu wissen, welchen SchülerInnen ich schwierigere und welchen ich leichtere Aufgaben anbieten will.

□ □ □ □ □ □

Ich kann gewöhnlich von der einzelnen Schülerin bzw. von dem einzelnen Schüler ziemlich sicher sagen, auf welchem Platz sie bzw. er in der Leistungsverteilung einer Klasse steht.

□ □ □ □ □ □

Ich wäre mir meist recht unsicher, wenn ich die Begabung oder Intelligenz einer Schülerin bzw. eines Schülers einschätzen sollte.

□ □ □ □ □ □

Nach meinen Erfahrungen wird es in jeder Schulklasse einige geben, die ganz besonders viel und andere, die ganz besonders wenig können.

□ □ □ □ □ □

Ich halte es für gerecht, allen SchülerInnen einer Klasse Aufgaben vom gleichen Schwierigkeitsgrad zu stellen.

□ □ □ □ □ □

Wenn ich mich zur Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers lobend oder tadelnd äußere, so hängen Lob und Tadel vornehmlich davon ab, ob diese Leistung über oder unter dem Klassendurchschnitt liegt.

□ □ □ □ □ □

Ich halte es für gerecht, leistungsschwächeren SchülerInnen einer Klasse leichtere Aufgaben zu stellen als leistungsstärkeren SchülerInnen.

□ □ □ □ □ □

Wenn ich von einer „guten Leistung“ spreche, so meine ich ein Ergebnis, das deutlich über dem Klassendurchschnitt liegt.

□ □ □ □ □ □

Schulleistungsunterschiede innerhalb einer Klasse lassen sich nach meinen Erfahrungen weitestgehend darauf zurückführen, dass je nach Lerngegenstand und Aufgabenstellung die eine Schülerin bzw. der eine Schüler mal mehr und die bzw. der andere mal weniger angeregt wird.

□ □ □ □ □ □

Ich finde es meist recht schnell heraus, wie begabt eine Schülerin bzw. ein Schüler ist.

□ □ □ □ □ □

Ich Sorge in meinen Stunden oft dafür, dass verschiedene SchülerInnen verschieden schwierige Aufgaben bearbeiten.

□ □ □ □ □ □

Fragebogen Lehrkräfte (Seite 2 von 2)

	völlig unzutreffend	völlig zutreffend
Schulleistungsunterschiede innerhalb einer Klasse lassen sich nach meinen Erfahrungen weitestgehend auf Unterschiede in der überdauernden Arbeitshaltung der SchülerInnen zurückführen.	☐	☐
Die Ursachen, die den Leistungen meiner SchülerInnen zugrunde liegen mögen, sind jeweils so verschiedenartig, dass ich keine generellen Ursachenfaktoren für Schulleistungen ausmachen kann.	☐	☐
Nach meinen Erfahrungen bleiben die Leistungen, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Laufe eines Jahres zeigt, abgesehen von kurzfristigen Schwankungen meist auf dem gleichen Niveau.	☐	☐
Wenn ich von einer „schlechten Leistung“ spreche, so meine ich ein Ergebnis, das unter dem vorherigen Resultat der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers liegt.	☐	☐
Wenn ich im Unterricht einmal verschiedenen SchülerInnen einer Klasse unterschiedliche Aufgaben stelle, so achte ich darauf, dass die unterschiedlichen Aufgaben nach Möglichkeit den gleichen Schwierigkeitsgrad haben.	☐	☐
Bei unterdurchschnittlichen SchülerInnen habe ich alles in allem häufiger weitere Leistungsabfälle als Leistungsanstiege beobachten können.	☐	☐
Meistens haben sich meine Vermutungen darüber, wie einer Schülerin bzw. ein Schüler am Schuljahresende abschneiden wird, in meinen Fächern bestätigt.	☐	☐
Ehe ich von einer „Leistungsverschlechterung“ sprechen kann, muss die Schülerin bzw. der Schüler wiederholt Leistungen zeigen, die unter dem Klassendurchschnitt liegen.	☐	☐
Ich mache mir bei der Unterrichtsvorbereitung oft Gedanken darüber, welche Schülerin bzw. welcher Schüler welche Aufgabenschwierigkeit gerade noch schaffen könnte.	☐	☐
Wenn ich von einer „guten Leistung“ spreche, so meine ich damit ein Ergebnis, das über dem vorherigen Resultat der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers liegt.	☐	☐
Wenn ich die Arbeitshaltung einer Schülerin bzw. eines Schülers kenne, so kann ich relativ sicher ihre bzw. seine „Schulkarriere“ vorhersagen.	☐	☐
Wenn ich im Unterricht einer Klasse Aufgaben stelle, so achte ich darauf, dass ein/e leistungsschwächere/r Schüler/in objektiv leichtere Aufgaben, ein/e leistungsstärkere/r Schüler/in objektiv schwierigere Aufgaben erhält.	☐	☐
Wenn ich mich zur Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers lobend oder tadelnd äußere, so hängen Lob und Tadel vornehmlich davon ab, ob diese Leistung über oder unter ihrer bzw. seinen vorherigen Leistungen liegt.	☐	☐
In meinen Fächern ist es gewöhnlich so, dass ein/e hochbegabte/r Schüler/in, selbst wenn sie bzw. er sich nicht anstrengt, immer noch mehr erreicht als ein/e schwachbegabte Schüler/in, die bzw. der sich sehr stark anstrengt.	☐	☐
Schulleistungsunterschiede innerhalb einer Klasse lassen sich nach meiner Erfahrung weitestgehend auf Begabungsunterschiede zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern zurückführen.	☐	☐
Wenn ich von einer „schlechten Leistung“ spreche, so meine ich damit ein Ergebnis, das deutlich unter dem Klassendurchschnitt liegt.	☐	☐
Meistens fällt es mir leicht, die Ursachen für Schulleistungsunterschiede in meiner Klasse zu benennen.	☐	☐
Wenn ich das Begabungsniveau einer Schülerin bzw. eines Schülers kenne, so kann ich relativ sicher ihre bzw. seine „Schulkarriere“ vorhersagen.	☐	☐
Ob sich eine Schülerin bzw. ein Schüler anstrengt oder nicht, hängt meist mehr von ihr bzw. ihm selbst ab als von der Aufgabe, die ich ihr bzw. ihm stelle.	☐	☐
Selbst wenn ich eine Schülerin bzw. einen Schüler mehrere Jahre unterrichtet hätte, so könnte ich kaum vorhersagen, wie diese Schülerin bzw. dieser Schüler im kommenden Schuljahr abschneiden wird.	☐	☐